

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte
argumentatif en français, langue maternelle : des cas d'enseignants de 5^e secondaire

Par

Josée Di Lalla

Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.) Maitrise qualifiante en enseignement au secondaire
Cheminement qualifiant à l'enseignement du français, langue d'enseignement

Juillet 2017

© Josée Di Lalla, 2017



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté de l'éducation

Le rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte
argumentatif en français, langue maternelle : des cas d'enseignants de 5^e secondaire

Josée Di Lalla

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Aude Séguin, Membre du jury
Julie Babin, Directrice d'essai

Essai accepté le 14 novembre 2017

REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements à Julie Babin, ma directrice de maîtrise, qui a été une guide fabuleuse dans tout ce processus de recherche et de rédaction de mon essai de maîtrise. Ses commentaires, toujours d'une grande justesse, m'ont orientée tout au long de ce cheminement, me permettant ainsi de développer ma réflexion de façon éclairée. Elle a fait preuve de beaucoup de rigueur, de disponibilité ainsi que d'une grande écoute.

Merci aux trois participantes qui se sont prêtées à l'étude de cas, remettant en question leur pratique d'évaluation et leur jugement professionnel. Je remercie également Rachèle Lavoie, qui a participé à la validation de l'analyse des deux études de cas.

Un merci spécial à Michel Peterson qui, par sa présence et ses encouragements, a été un soutien moral essentiel.

SOMMAIRE

En 2000, l'école québécoise connaît une réforme, le renouveau pédagogique, qui met l'accent sur le jugement professionnel de l'enseignant¹, et ce, dans une approche par compétences qui prescrit l'évaluation non seulement des connaissances, mais aussi du savoir-agir de l'élève afin que ce dernier atteigne le niveau de maîtrise de la compétence. Ces changements exigent de l'enseignant une adaptation quant à ses modes d'évaluation. Il doit alors avoir recours à des évaluations complexes qui lui permettront de juger de l'acquisition de la compétence.

L'enseignant de Français, langue d'enseignement ne fait pas exception à ces changements. La compétence 2 « Écrire des textes variés », sur laquelle nous nous sommes penchée, est une des compétences que les élèves doivent développer et pour laquelle l'enseignant devra porter un jugement lors des diverses évaluations. En 5^e secondaire, l'enjeu est d'autant plus important que l'aboutissement de la formation de l'élève est une épreuve unique dispensée et corrigée par la sanction des études du ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur. Les enseignants ont donc la tâche de donner une formation adéquate aux élèves, vérifiée par le biais d'évaluations formatives rigoureuses. Le jugement professionnel de l'enseignant prend alors toute son importance dans un contexte comme celui-là, où le jugement professionnel doit considérer les attentes ministérielles en prévision de cette ultime évaluation. Bien que le Ministère place le jugement professionnel au cœur de l'évaluation, il n'en reste pas moins que les prescriptions ministérielles ne l'abordent qu'en surface.

Le jugement professionnel faisant appel à la subjectivité de l'enseignant, nous avons voulu en savoir davantage sur la façon dont cette dernière pouvait se manifester dans l'évaluation, et ce, particulièrement dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif de 5^e secondaire dont l'issue est l'épreuve unique du Ministère. Cette préoccupation nous a menée à élaborer une recherche de type qualitatif en faisant une étude multicas auprès de deux enseignantes de 5^e secondaire afin de déterminer le rapport de chacune face au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif d'enseignants de FLM de 5^e secondaire.

C'est grâce à des concepts tels que l'évaluation, le jugement professionnel et sa subjectivité (arbitraire ou non) que nous avons pu révéler que la subjectivité est à la base du jugement qui, lui-même, définit l'évaluation. Le concept du *rapport à de* Chartrand et Prince (2009) et ses quatre dimensions – idéelle, axiologique, affective et praxéologique – nous a également permis de faire la lumière sur le jugement professionnel, puisque grâce à lui, nous avons pu établir le lien que les deux enseignantes avaient avec ce dernier. Nous avons ainsi pu voir que les enseignantes sont sensibilisées à la nécessité d'appliquer leur jugement professionnel lors de

¹ Nonobstant la politique de rédaction non sexiste en vigueur à l'Université de Sherbrooke, le genre masculin – épïcène en français – est adopté dans cet essai pour alléger le texte; il ne saurait être vu comme une marque de discrimination à l'égard des femmes.

l'évaluation, mais que celui-ci se traduit différemment chez chacune d'entre elles, ce qui, par conséquent, pourrait mener à un manque d'uniformité dans l'évaluation préparatoire à une épreuve ministériel unique.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE.....	11
1. PROBLÉMATIQUE SOCIALE	11
1.1 Contexte de réforme avec l’approche par compétences	11
1.2 Enseignement du français, langue d’enseignement en 5 ^e secondaire	14
1.3 Sanction des études – L’épreuve unique ministérielle.....	17
1.4 Évaluation de la compétence d’écriture en contexte de classe	19
2. PROBLÉMATIQUE SCIENTIFIQUE.....	21
2.1 Les travaux sur le jugement professionnel en français au secondaire	22
2.2 Les travaux sur la subjectivité en évaluation	23
3. SYNTHÈSE DE LA RECENSION	25
4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	26
CHAPITRE 2 — LE CADRE CONCEPTUEL	27
1. LA PLACE DU JUGEMENT PROFESSIONNEL DANS L’ÉVALUATION ..	27
1.1 L’évaluation	27
1.2 Le jugement professionnel.....	28
2. L’ÉVALUATION DU SAVOIR-ÉCRIRE.....	31
4. LE RAPPORT AU JUGEMENT PROFESSIONNEL DANS L’ÉVALUATION DU SAVOIR-ÉCRIRE.....	34
4.1 Le rapport à.....	34
4.2 Le rapport au jugement professionnel dans l’évaluation du savoir-écrire....	35
5. OBJECTIFS	38
5.1 Synthèse des éléments théoriques.....	38
5.2 Objectifs général et spécifiques	39
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE	40
1. ÉCHANTILLON.....	40

1.1	Recrutement des enseignantes	40
1.2	Considérations éthiques	41
2.	COLLECTE ET ANALYSE DE DONNÉES.....	41
2.1	Entrevue semi-dirigée	42
2.2	Correction d'un texte d'élève	43
2.3	Méthode de pensée à voix haute (MPVH).....	44
2.4	Analyse des données	46
	CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	49
1.	PRÉSENTATION DES CAS.....	49
1.1	Telma	50
1.2	Louise.....	59
2.	RAPPORT AU JUGEMENT PROFESSIONNEL	70
	CHAPITRE 5 – DISCUSSION	74
1.	APPORTS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION	74
2.	LIMITES DE LA RECHERCHE	79
3.	APPORTS À NOTRE PRATIQUE	80
	CONCLUSION.....	83
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	87
	ANNEXE A – GRILLE D'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF (LETTRE OUVERTE).....	92
	ANNEXE B – FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS ET PROJETS ÉTUDIANTS DANS LE CADRE DE COURS	93
	ANNEXE C – GUIDE D'ENTRETIEN - ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	97
	ANNEXE D – TEXTE D'ÉLÈVE.....	100
	ANNEXE E – TABLEAU DE CORRESPONDANCE	104
	ANNEXE F – CONSIGNES POUR LA CORRECTION D'UN TEXTE D'ÉLÈVE ET MÉTHODE DE PENSÉE À VOIX HAUTE (MPVH).....	105
	ANNEXE G – ANALYSE DES ÉTUDES DE CAS : CONSIGNES ET DÉFINITIONS DES QUATRE DIMENSIONS DU <i>RAPPORT À</i>.....	107

INTRODUCTION

Notre intérêt pour l'évaluation s'est développé dès notre entrée en tant qu'étudiante au cégep. Nous avons alors l'impression que l'évaluation du savoir-écrire était très subjective. Cette préoccupation nous a habitée en tant qu'étudiante pendant toute la durée de nos études collégiales et universitaires. Elle s'est vite transposée de l'étudiante en enseignement à l'enseignante que nous sommes. Plusieurs questions ont alimenté notre désir de rédiger, en 2011, un premier essai sur la question de la subjectivité dans l'évaluation des dissertations littéraires au collégial dans l'optique de l'épreuve uniforme ministérielle. Nous nous demandions alors : pouvons-nous nous départir de notre subjectivité? Et, à défaut de nous en défaire, comment pouvons-nous l'atténuer? Cette première étude nous avait permis de constater que la subjectivité est inévitable. Depuis, nous enseignons au secondaire, et parce que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur place le jugement professionnel au cœur de la pratique enseignante, cette question de la subjectivité est plus que jamais présente à notre esprit.

Depuis l'avènement du renouveau pédagogique au début des années 2000, plusieurs changements ont été effectués dans le milieu de l'éducation. *La Politique d'évaluation des apprentissages* n'y échappe pas. Elle souhaite mettre davantage l'accent sur le jugement professionnel de l'enseignant et insiste sur le fait qu'il doit orienter les pratiques évaluatives des enseignants. Mais qu'est-ce que le jugement professionnel? Qu'est-ce que les enseignants en connaissent et quel est leur rapport à celui-ci? Il peut être difficile pour les enseignants de savoir exactement comment doit être appliqué le jugement professionnel, subjectif – parfois arbitraire – et s'il peut garantir une préparation à une épreuve ministérielle unique certificative. Puisque nous ne connaissons pas la place qu'y occupe le jugement professionnel, nous nous sommes intéressée davantage à la pratique d'évaluation d'enseignants de 5^e secondaire qui doivent évaluer la compétence d'écriture en français, langue

d'enseignement selon les exigences ministérielles dans l'optique d'une préparation des élèves à une épreuve unique certificative du Ministère. C'est par la description des dimensions du *rapport à* (idéelle, praxéologique, axiologique et affective) que nous avons tenté de faire la lumière sur le jugement professionnel et d'en déterminer la place dans l'évaluation chez certains enseignants de français langue maternelle.

Dans cette recherche qualitative, nous présenterons d'abord, dans le chapitre 1, la problématique sociale, soit le contexte de la réforme avec l'approche par compétences, ce qu'est l'enseignement du français langue d'enseignement en 5^e secondaire, la sanction des études avec l'épreuve unique ministérielle ainsi que l'évaluation de la compétence d'écriture en contexte de classe. Ensuite, la problématique scientifique dressera un bref portrait des travaux qui ont été faits sur le jugement professionnel en français au secondaire et ceux portant sur la subjectivité en évaluation. Au terme de notre problématique, nous poserons notre question de recherche : Quelle est la place du jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif de 5^e secondaire? Dans le chapitre 2, nous établirons notre cadre conceptuel qui permettra de donner une ligne de conduite claire à notre recherche et de déterminer notre objectif général, à savoir celui de décrire le rapport au jugement professionnel d'enseignants dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en 5^e secondaire, et nos objectifs spécifiques : décrire les quatre dimensions du *rapport à* (idéelle, axiologique, affective et praxéologique). Le chapitre 3, celui de la méthodologie, nous permettra de déterminer les raisons pour lesquelles nous avons choisi l'étude de cas et les outils que nous avons retenus pour l'aspect empirique de notre recherche et la collecte de données, que nous présenterons au chapitre 4. Finalement, dans le chapitre 5, nous discuterons des limites et des apports de notre recherche en éducation et dans notre pratique.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

1. PROBLÉMATIQUE SOCIALE

1.1 Contexte de réforme avec l'approche par compétences

Une large réforme de l'éducation, aussi appelée le renouveau pédagogique, est survenue au Québec au début des années 2000. Des changements ont alors été effectués en matière d'évaluation, introduisant notamment le concept de jugement professionnel des enseignants. *La Politique d'évaluation des apprentissages* – aussi nommée la Politique (Gouv. du Québec, 2003) – insiste d'ailleurs sur cette orientation. La Politique est, selon Pierre Reid (ministre de l'Éducation lors de la publication de la Politique en 2003), un outil que tous les enseignants et intervenants de l'éducation devraient s'approprier. La Politique s'est ajustée en fonction des changements que le renouveau pédagogique a apportés et « vise d'abord à consolider et à généraliser » les méthodes d'évaluation (*Ibid.*, n.p.). Elle met l'accent sur l'importance du jugement professionnel de l'enseignant et insiste sur le fait que ce dernier doit orienter les pratiques évaluatives des enseignants :

Inscrire le jugement professionnel de l'enseignant comme pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages confirme le fait qu'évaluer est un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent. L'acte d'évaluer ne peut se réduire à l'application d'un ensemble de règles ou de modalités, bien que celles-ci soient indispensables; il doit avoir comme assise le jugement de l'enseignant. (*Ibid.*, p. 15)

Parmi les autres changements entraînés par le renouveau, retenons l'approche par compétences, par laquelle « l'élève acquiert des connaissances qu'il apprend à utiliser de la bonne façon et dans un contexte approprié » (Gouv. du

Québec, 2005, p. 5). Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (ci-après PFÉQ), l'approche par compétences :

est définie comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. [La compétence] se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au-delà, tout au long de la vie. (Gouv. du Québec, 2008, p. 11)

Ce savoir-agir en constante évolution exige donc de la part des enseignants un ajustement quant à leur manière d'évaluer, dans la mesure où certains d'entre eux ont été à même d'exercer sous différents paradigmes d'évaluation : l'évaluation des connaissances, l'évaluation de l'atteinte des objectifs et l'évaluation des compétences (Gouv. du Québec, 2003). Le renouveau pédagogique a instauré la reconnaissance des compétences, ce qui implique une restructuration des outils d'évaluation « en continuité avec la vision de l'évaluation des apprentissages précisée dans la Politique de 1981, notamment en réitérant l'importance de l'évaluation en cours d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 6).

Puisque le programme de formation actuel est fait en fonction de l'acquisition de compétences et de la capacité de l'élève à mobiliser adéquatement les ressources et les connaissances acquises dans diverses situations, « il est nécessaire de recourir à des instruments d'évaluation qui rendent compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les élèves » (*Ibid.* p. 45). C'est par la complexité de la tâche et par le caractère à long terme de l'acquisition de compétences que le jugement professionnel de l'enseignant prend tout son sens : « L'évaluation des compétences requiert qu'une grande place soit accordée au jugement de l'enseignant puisqu'il devra se prononcer sur des réalisations complexes qui appellent des façons de faire ou des productions différentes » (*Ibid.*, p. 15). Le jugement nommé ici fait référence au jugement professionnel de l'enseignant, le Ministère alternant vraisemblablement les deux termes indifféremment. Toutefois, cette ambiguïté pourrait poser problème à la compréhension qu'ont les enseignants de l'exercice du jugement professionnel.

L'enseignement du français au secondaire ne fait pas exception à ces changements en matière d'évaluation. L'évaluation des compétences et ce qu'elle encourt est une réalité pour les enseignants de cette discipline. L'un des objets d'évaluation importants du cours de français au secondaire est la compétence 2, soit la compétence à « Écrire des textes variés ». Cette dernière est la compétence évaluée lors de l'épreuve unique du Ministère à la fin du parcours secondaire. Avec les changements vers une approche par compétences dans le programme de formation, les modes d'évaluation de cette compétence ont aussi subi des modifications depuis plus de 20 ans : ils sont maintenant vus comme une aide à l'apprentissage pour les élèves et une façon de reconnaître leurs compétences. L'évaluation des apprentissages des élèves n'est plus une finalité, mais plutôt un outil au service de l'apprentissage; elle :

consiste d'abord à mesurer le niveau des apprentissages réalisés par l'élève [par] l'exercice d'un jugement par l'enseignante ou l'enseignant relativement aux apprentissages réalisés par l'élève en s'appuyant sur l'information recueillie, traitée et appréciée. (Gouv. du Québec, 2005, p. 6)

Le « jugement » évoqué dans cette dernière définition renvoie, selon nous, et comme précisé précédemment, au jugement professionnel, c'est-à-dire au processus qui mène le spécialiste à prendre, selon son expertise, une décision (Laberge et Rozehnal, 2016) et dont la subjectivité est partie intégrante : le jugement professionnel « ne peut pas reposer uniquement sur des faits perçus comme purement objectifs » (Lafortune et Allal, 2008, p. 18). Le *PFÉQ*, en soulignant l'importance du jugement, précise comment ce dernier devrait se traduire et comment il devrait être balisé afin d'éviter le côté arbitraire de la subjectivité :

Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants. [...] Afin d'assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur évaluation soit rigoureuse et transparente, ce qui veut dire qu'ils doivent planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner

suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires sont les références de base de ce travail. (Gouv. du Québec, 2008, p. 16)

Les outils de contrôle du jugement proposés ci-dessus comme références sont mis à la disposition des enseignants sur le site du Ministère et répartis dans divers documents émanant de la sanction des études, dont le programme de formation de français, langue d'enseignement. En nous attardant à ceux-ci, nous verrons quelle place y occupe le jugement professionnel, particulièrement en ce qui a trait à l'évaluation de l'écriture.

Notons également l'importance des facteurs extérieurs qui influent sur l'évaluation qu'un enseignant fera. Par exemple, selon le Ministère (Gouv. du Québec 2003), le bagage professionnel, soit l'expertise d'un enseignant, agira sur son évaluation. Il est nécessaire de souligner l'impact de ces divers facteurs extérieurs subjectifs et qui peuvent relever tant de l'âge, du sexe, de la culture que de l'expérience des participants (Roberge, 1999; Scallon, 2004).

1.2 Enseignement du français, langue d'enseignement en 5^e secondaire

Le programme de formation du français, langue d'enseignement (Gouv. du Québec, 2009), ou français, langue maternelle (FLM)², constitue une base de travail pour tous les enseignants, et ceux de 5^e secondaire peuvent également s'y fier pour préparer les élèves à l'évaluation certificative finale. Ce programme de formation explique de façon détaillée la discipline du français, de la présentation de celle-ci jusqu'aux contenus de formation en passant par le détail des trois compétences à développer. Par contre, la notion de jugement professionnel n'y est mentionnée

² Pour éviter la confusion avec l'acronyme généralement en usage pour le français, langue étrangère (FLE), nous avons fait le choix de recourir ci-après à l'acronyme relatif au cours de français, langue maternelle (FLM).

qu'une fois, à la page 16 du document, dans le chapitre portant sur les orientations pour une intervention adaptée.

Il apparaît d'autant plus important de définir le jugement professionnel des enseignants de FLM de 5^e secondaire qu'il contribue à préparer les élèves à l'aboutissement de leurs études, à savoir l'évaluation certificative ministérielle. Scallon (2004) décrit cette situation ainsi :

Pour obtenir un diplôme ou être promu à un niveau supérieur, un individu doit satisfaire aux exigences associées à la fin d'un programme d'études. Ce sont les règles de sanction des études, selon l'expression utilisée au Québec depuis nombre d'années. (p. 207)

Cette évaluation certificative, nommée par le Ministère *Épreuve unique*, a lieu en fin de parcours et a pour but d'évaluer la compétence à écrire ou le savoir-écrire des élèves de 5^e secondaire par le biais d'un texte de genre argumentatif, la lettre ouverte.

1.2.1 La description du domaine des langues

Dans la description du domaine des langues, nous trouvons de l'information sur le rôle de l'enseignant où nous pourrions trouver des indications sur le jugement professionnel. Nous apprenons donc que l'enseignant est « tenu de s'assurer que les élèves ont une représentation juste et intégrée des connaissances linguistiques et textuelles prescrites » (Gouv. du Québec, 2009, p. 1) et que pour ce faire, les enseignants doivent construire des situations d'apprentissage au cours desquelles la mobilisation de stratégies, de notions et de concepts est claire. Cependant, la notion de jugement professionnel n'est pas mentionnée dans cette section consacrée aux situations d'apprentissage. Elle n'est évoquée qu'à la section consacrée à l'apprentissage et à l'évaluation, où l'on mentionne l'importance de l'élaboration graduelle du jugement de l'enseignant à l'égard des compétences des élèves :

En gardant à l'esprit les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle, [l'enseignant] doit prêter attention à la démarche [que les élèves] suivent

ainsi qu'aux processus, aux stratégies, aux notions et aux concepts qu'ils mobilisent pour juger la qualité des productions. (Gouv. du Québec, 2009, p. 18)

Pour construire de telles « situations d'apprentissage claires » sur lesquelles les enseignants de FLM pourront exercer leur jugement professionnel, ces derniers doivent connaître les compétences à évaluer et les attentes de fin de cycle du Ministère. Nous nous attarderons en ce sens à la compétence 2 – « Écrire des textes variés ».

1.2.2 La compétence 2 – Écrire des textes variés

La compétence 2 – « Écrire des textes variés » – en 5^e secondaire est notamment évaluée par le biais du texte argumentatif, plus particulièrement par la lettre ouverte, qui constitue le genre de texte exigé lors de l'évaluation de fin du deuxième cycle (Gouv. du Québec, 2016). Selon le Ministère (2009), l'enseignant doit aider au développement de cette compétence en planifiant des exercices d'écriture fréquents qui lui permettent d'offrir une rétroaction à l'élève :

Pour soutenir son travail de régulateur et de juge, l'enseignant doit s'appuyer [entre autres] sur le programme de formation et, plus particulièrement, sur les tableaux de développement des compétences, les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle. (p. 18)

À cet effet, le programme de formation présente un tableau de développement des compétences – en l'occurrence, la compétence 2 – ainsi que ses critères d'évaluation sous forme de liste :

1. adaptation à la situation de communication;
2. cohérence du texte;
3. utilisation d'un vocabulaire approprié;
4. construction des phrases et ponctuation appropriées;
5. respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale. (Gouv. du Québec, 2009, p. 54)

Les critères qui précèdent ne sont toutefois pas détaillés dans le programme de formation. Appliquer ces critères pour un enseignant pourrait ainsi s'avérer difficile s'il n'a aucune explication supplémentaire sur ces derniers. De surcroît, l'interprétation qu'il en fait pourrait avoir une incidence sur le jugement posé sur le texte de l'élève.

La description de la compétence 2 fait aussi état des attentes de fin de cycle et inclut des exemples d'éléments que les enseignants devraient considérer pour concevoir leurs situations d'apprentissage en tenant compte des stratégies, des notions et des concepts que les élèves ont à mobiliser. Les attentes et les exemples sont centrés sur le développement des compétences de l'élève, mais en aucun temps et d'aucune manière on n'y fait mention de l'application du jugement professionnel de l'enseignant.

1.3 Sanction des études – L'épreuve unique ministérielle

L'épreuve unique de français du Ministère englobe les attentes de fin du 2^e cycle. Comme chaque épreuve ministérielle, elle « est basée sur le Cadre d'évaluation des apprentissages³, la Progression des apprentissages et le Programme de formation de l'école québécoise » (Gouv. du Québec, 2016, p. 4).

L'épreuve unique de français « a pour objectifs d'évaluer la maîtrise de la langue écrite de l'ensemble des élèves à la fin du secondaire et de recueillir des données fiables à ce sujet » (Gouv. du Québec, 2016, p. 4). Pour évaluer les textes argumentatifs produits par les élèves en cours d'année scolaire, les enseignants peuvent se référer au *Guide de préparation à l'épreuve unique* (*Ibid.*, 2016) en complément au programme de formation. Ce document de 15 pages est mis à la disposition des enseignants sur le site du Ministère dès le début de l'année scolaire en prévision de l'examen qui a lieu en mai. Ce guide devient donc un outil de travail qui

³ Souligné dans le texte original.

peut être utilisé tout au long de l'année. Il détaille la structure de l'épreuve (caractéristiques générales, exemples de connaissances mobilisées, documents constituant l'épreuve), les conditions d'administration de l'épreuve (moment et durée, préparation à l'épreuve, réalisation de la tâche, rôle de l'enseignant, matériel autorisé ou non, mesures d'adaptation), les modalités de correction de l'épreuve et les conditions de réussite (constitution du résultat en écriture, conditions de réussite en français, langue d'enseignement). De plus, des annexes telles que la grille d'évaluation, un tableau de correspondance entre les résultats chiffrés et lettrés, et une vue d'ensemble du déroulement de l'épreuve unique sont aussi disponibles. Bien que tous les éléments de l'épreuve soient présents dans ce document, le détail de chacune des sections est sommaire. La section dédiée au « rôle de l'enseignant ou de l'enseignante » en est un bon exemple : elle explique brièvement le rôle de l'enseignant lors du déroulement de l'épreuve, mais ne fait pas mention des situations d'apprentissage préparatoires à l'examen ni de l'application du jugement professionnel lors de ces dernières :

afin d'assurer une évaluation équitable des compétences, l'enseignante ou enseignant ne doit pas soutenir ses élèves dans l'analyse du sujet et des textes proposés, dans la recherche de textes supplémentaires, dans la préparation de la feuille de notes ou dans toute activité visant à prévoir la tâche d'écriture. Les épreuves pour lesquelles l'enseignante ou enseignant aurait outrepassé son rôle sont susceptibles d'être invalidées par la Direction de la sanction des études. (*Ibid.*, p. 9)

Le guide de préparation renvoie aussi les enseignants à d'autres documents ministériels à consulter selon les informations à compléter. Par exemple, dans la section « exemples de connaissances mobilisées », il est précisé que :

le tableau qui suit n'est pas exhaustif : il fournit des exemples de connaissances qui devraient avoir fait l'objet d'un apprentissage en cours d'année et qui pourraient être mobilisées durant cette épreuve. Pour plus de détails, il faut consulter le Programme de formation de l'école québécoise [⁴] ainsi que la Progression des apprentissages. (Gouv. du Québec, 2016, p. 5)

⁴ Souligné dans le texte original.

Il semble ainsi que toutes les ressources relatives à l'évaluation de l'écriture du texte argumentatif ne soient pas centralisées. Les références au programme d'études et à la progression des apprentissages données par le Ministère nécessitent aussi un travail de recherche pour l'enseignant, qui n'a pas nécessairement ces documents à portée de main. Dans ces circonstances, il est raisonnable de penser que l'enseignant n'a pas facilement accès à une information détaillée sur l'exercice du jugement professionnel s'il n'utilise que le guide de l'épreuve unique du Ministère pour élaborer ses situations d'apprentissage préparatoires à cette ultime évaluation.

1.4 Évaluation de la compétence d'écriture en contexte de classe

Comme stipulé dans les devis ministériels tels que le programme de formation de français, langue d'enseignement (Gouv. du Québec, 2009), les enseignants doivent évaluer tout au long de l'année la compétence à écrire des élèves, et ce, par divers moyens. Lors de ces moments d'évaluation, les enseignants feront appel à leur jugement professionnel, lequel s'appuiera sur l'information recueillie, traitée et appréciée. Pour ce faire, ils doivent utiliser des outils de mesure qui leur permettent de colliger les informations de façon uniforme et qui évitent autant que possible toute forme de jugement arbitraire. Or, aucune grille de correction n'est fournie dans le programme de formation de FLM pour l'évaluation des textes argumentatifs écrits en classe en cours d'année; les enseignants peuvent par ailleurs se référer à la grille d'évaluation qui se trouve en annexe du guide de l'épreuve unique (Gouv. du Québec, 2016) (en annexe A du présent essai). Cette grille propose des composantes d'une échelle descriptive. Cette sorte d'échelle est construite autour de trois éléments :

1. des critères d'évaluation (dimensions, aspects, points de vue au regard desquels une production sera examinée);
2. des niveaux qualitatifs, qui sont en quelque sorte des échelons formant une échelle descriptive accompagnant chacun des critères d'évaluation;

3. une stratégie de notation, qui peut être analytique ou globale. (Scallon, 2004, p. 190)

Selon Scallon (*Ibid.*), les échelles de niveaux de compétences du Ministère sont d'excellents exemples de grilles d'évaluation descriptives puisqu'elles correspondent à peu de choses près aux attentes de fin de cycle. L'auteur (*Ibid.*) soulève néanmoins quelques pistes de réflexion à propos de la possible présence de subjectivité, étroitement liée au jugement professionnel, et souligne les difficultés qu'entraînent les outils élaborés pour guider le jugement professionnel dont doit faire preuve l'enseignant :

La subjectivité n'est pas toujours exempte d'effets pervers. La connaissance qu'une personne agissant comme juge peut avoir d'un élève (préjugé favorable ou défavorable), sa préférence à l'égard de certains caractères d'une production (effet de halo), la position d'une copie dans le lot de productions à évaluer (effet de séquence), la sévérité ou l'indulgence propre à chaque évaluateur sont autant de facteurs souvent difficiles à contrôler. C'est pour surmonter toutes ces difficultés qu'on a d'abord élaboré les grilles d'évaluations descriptives, en tant qu'approche méthodologique de l'évaluation des productions complexes. (*Ibid.*, p. 191-192)

Bien que la grille proposée par le Ministère soit construite selon un modèle cherchant à surmonter ces facteurs subjectifs, l'enseignant est tout de même appelé à utiliser son jugement professionnel. En effet, il est raisonnable de penser que les critères 1 (adaptation à la situation de communication) et 2 (cohérence du texte) sollicitent davantage le jugement de l'enseignant puisqu'il s'agit de critères pouvant laisser plus de place à l'interprétation que les critères reliés au respect des règles linguistiques, à savoir les critères 3 (vocabulaire), 4 (syntaxe et ponctuation) et 5 (orthographe lexicale et grammaticale). Pourtant, le Ministère exige le même traitement des cinq critères évalués. En effet, une note en bas de page de la grille d'évaluation rappelle que tous les critères, incluant ceux relatifs au respect de la langue, doivent être passés sous la loupe du « jugement professionnel », ce qui pourrait susciter une hésitation

chez les enseignants quant à l'utilisation à faire de ce jugement dans l'application de la grille. Par contre, il s'agit de la seule mention à ce sujet.

Un certain nombre d'outils de correction accessibles sont donc connus, mais on ne sait pas exactement comment ils sont utilisés en contexte de classe. *La Politique d'évaluation des apprentissages* (Gouv. du Québec, 2003) souhaite mettre le jugement professionnel au premier plan et demande aux enseignants d'en faire leur orientation principale dans leur enseignement. Cependant, nous constatons que nous ne savons pas exactement quelle place occupe le jugement professionnel, subjectif, parfois arbitraire, dans l'évaluation du savoir-écrire des textes argumentatifs de 5^e secondaire et s'il peut garantir une préparation « uniforme » à une épreuve ministérielle unique comme l'exige le Ministère, ce qui a mené à une recension des écrits sur le sujet.

2. PROBLÉMATIQUE SCIENTIFIQUE

Notre recension des écrits montre que le jugement professionnel est un terme relativement nouveau qui a fait son apparition dans les textes scientifiques au moment de l'instauration du renouveau pédagogique. Le jugement professionnel étant présent depuis les années 2000, nous avons orienté notre recherche vers la présence de subjectivité qui constitue, selon certains chercheurs, une partie intégrante de l'évaluation et du jugement professionnel qui en découle. Les moteurs de recherche qui ont principalement été utilisés dans le cadre de cette étude sont l'outil de découverte du service des bibliothèques de l'Université de Sherbrooke, la base de données Érudit (qui assure la diffusion de plus de 150 revues savantes et culturelles), la bibliographie d'un précédent essai sur la subjectivité dans l'évaluation de dissertations littéraires au collégial (Di Lalla, 2011) et d'autres bibliographies de textes scientifiques et professionnels (Allal et Lafortune, 2008; Bélair et Dionne, 2009; Gérard, 2002).

2.1 Les travaux sur le jugement professionnel en français au secondaire

Le jugement professionnel, selon Laberge et Rozehnal (2016), « est une prise de position provenant de l'analyse rigoureuse d'informations et de données colligées et bien qu'il puisse souvent s'appuyer sur des opinions complémentaires, il n'en demeure pas moins qu'il est subjectif et personnel » (n.p.). Scallon (2004) donne des précisions quant à ce jugement, à son importance dans l'évaluation des apprentissages, à la façon dont il s'exprime et au contrôle de qualité de ses outils. L'objectif de son ouvrage reste toutefois l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences; il « propose, à titre d'hypothèses, des réponses à diverses questions concernant les exigences d'une pratique réaliste et valide d'évaluation » (quatrième de couverture).

Bien que Scallon fasse mention de l'importance du jugement professionnel dans l'évaluation, il n'y accorde pas une place centrale. De plus, ce dernier n'est pas vu spécifiquement dans le contexte de l'évaluation du savoir-écrire et du texte argumentatif par des enseignants en français, langue d'enseignement de 5^e secondaire, mais plutôt dans le contexte général du renouveau pédagogique. Le livre de Scallon est donc plus un outil de référence pour alimenter notre réflexion sur la pratique évaluative et pour comprendre ce qu'est le jugement professionnel que pour comprendre la place que ce dernier occupe dans l'évaluation du savoir-écrire.

Baribeau (2009) questionne les pratiques d'évaluation des enseignants de français, langue d'enseignement du 1^{er} cycle, au regard du jugement professionnel et du défi posé par l'évaluation des compétences, plus particulièrement lors du bilan des apprentissages de fin de cycle, afin de dresser un portrait comparatif avec les nouvelles attentes ministérielles instaurées dans le cadre du renouveau pédagogique. L'article de Laberge et Rozehnal (2016) souligne aussi des éléments pertinents à propos du jugement professionnel qui émane de la pratique d'évaluation des enseignants. Les auteurs y définissent le jugement professionnel dans l'évaluation et

mettent en lumière le fait que la subjectivité est inévitable dans un tel contexte, tout en déterminant les moyens concrets d'objectiver cette subjectivité. Par contre, tant Baribeau que Laberge et Rozehnal n'approfondissent pas le sujet du jugement professionnel avec des exemples de cas. De plus, soit ils ne l'abordent qu'en contexte du français au 1^{er} cycle du secondaire (Baribeau, 2009), soit ils le généralisent à toute la profession enseignante sans porter d'attention particulière à une discipline spécifique ou à un niveau d'enseignement particulier (Laberge et Rozehnal, 2016). Il nous est certes possible de faire des liens avec notre discipline qu'est le français de 5^e secondaire et avec la compétence qui nous intéresse, soit celle de l'écriture, mais le fait que ces textes ne soient pas orientés vers nos préoccupations spécifiques constitue une de leurs principales limites. En effet, bien qu'il y ait des similitudes dans l'application du jugement professionnel, certains facteurs pourraient différer selon qu'il s'agit de l'évaluation des mathématiques ou du français, d'un élève de 1^{re} ou de 5^e secondaire, de la compétence de l'oral ou de l'écrit, etc.

2.2 Les travaux sur la subjectivité en évaluation

L'indispensable subjectivité de l'évaluation de Gérard (2002) est un texte qui rappelle que la subjectivité est inévitable dans l'action de l'évaluation. Sans traiter directement du jugement professionnel, il amène des pistes de réflexion non négligeables pour notre étude à propos de la place du jugement professionnel dans l'évaluation et sur la façon dont il peut se manifester. Dès la première page, Gérard précise que :

lors de nombreuses interventions relatives à l'évaluation, que ce soit à propos de l'évaluation d'actions de formation, de projets, de manuels scolaires ou encore des acquis des élèves, la réflexion que nous entendons le plus souvent est nous faisons de l'évaluation, mais peu n'importe comment, nous devrions faire une évaluation plus objective. (p. 1)

Ainsi, le texte de Gérard nous amène à réfléchir à la place que devrait occuper la subjectivité au sein de l'évaluation ou du jugement professionnel de l'enseignant dans

le cas qui nous intéresse. Bien que ce texte fournisse plusieurs pistes de réflexion à propos du désir d'objectivité et du refus de l'arbitraire dans l'évaluation, il aborde la subjectivité en général et non en tant que jugement professionnel à la lumière d'une discipline en particulier. L'évaluation du savoir-écrire propre au texte argumentatif de 5^e secondaire n'y est donc pas abordée. Il s'agit par ailleurs d'un texte permettant d'alimenter notre questionnement à propos de la place du jugement professionnel, sans toutefois que ce dernier soit nommé.

Le texte de Mottier Lopez et Laveault (2008) s'inscrit dans la réflexion que nous souhaitons développer en abordant, d'une certaine façon, comment les intervenants (élèves et enseignants) perçoivent l'évaluation et la subjectivité qui peut en découler. Mottier Lopez et Laveault soulignent les changements opérés en matière d'évaluation des apprentissages au cours des quarante dernières années, depuis les travaux de Bloom, Hasting et Madaus (1971), au cœur même des concepts et des notions. C'est entre autres sur « l'activité évaluative » que s'opère un de ces changements (Mottier Lopez et Laveault, 2008, p. 7). Ainsi, ne sera plus observée que l'évaluation elle-même, mais aussi « la nature des objets à apprendre et à évaluer, les démarches et les outils à développer, les postures des acteurs et leur implication, les processus et effets produits » (*Ibid.*). Donc, en plus de soulever cette réflexion sur les changements effectués dans l'évaluation, Mottier Lopez et Laveault s'interrogent quant à la posture des acteurs et à leur implication dans le processus d'évaluation, par exemple le rôle de l'élève (autoévaluation, autorégulation) ou celui de l'enseignant qui compare son évaluation formative à une norme pour mesurer son degré de sévérité dans l'optique de l'évaluation certificative. Par contre, si ce texte de Mottier et Laveault (2008) prend une tangente réflexive dans la ligne de la subjectivité, il a ses limites pour notre étude puisqu'il n'effleure que brièvement le jugement professionnel lorsque la question de la « professionnalité des enseignants » est abordée et puisqu'il se concentre plus sur l'élève que sur la personne enseignante. De plus, ce texte n'est pas spécifique aux évaluations du savoir-écrire d'élèves de 2^e

cycle du secondaire visées par notre étude et n'aborde pas les exigences ministérielles qui pourraient y être reliées.

Le texte de Bélair et Dionne (2009), qui met en lumière « d'un point de vue historique et conceptuel, les politiques d'évaluation des apprentissages en vigueur au Québec au cours des vingt-cinq [années précédant son écriture] » (p. 77), nous permet de dresser un portrait de l'évaluation au Québec depuis la première politique d'évaluation en 1989. Ainsi, nous pouvons pousser notre réflexion sur l'évaluation (formative) effectuée par les enseignantes et enseignants en salle de classe opposée à l'évaluation (certificative) réalisée par le Ministère. Par contre, bien qu'il traite d'évaluation, ce texte n'aborde pas le geste d'évaluer la compétence et n'aborde le jugement professionnel des enseignants que par la critique soulignée dans d'autres textes (Baribeau, 2009; Bélair et Baribeau, 2008; Rousseau et Desmarais 2009). Bélair et Dionne (2009) expliquent que les enseignants considèrent les résultats chiffrés plus objectifs et qu'« ils se représentent le jugement professionnel comme un acte individuel, mais ayant peu de portée sur la note finale certificative, servant surtout aux décisions dans des contextes d'accompagnement » (p. 93), sans toutefois en dire davantage sur la place du jugement professionnel dans l'évaluation, particulièrement celle du savoir-écrire du texte argumentatif des élèves de 5^e secondaire qui nous intéresse dans la présente étude.

3. SYNTHÈSE DE LA RECENSION

La notion de jugement professionnel a été abordée dans la moitié des textes de notre recension des écrits (Baribeau, 2009; Rozehnal et Laberge, 2016; Scallon, 2004), l'autre moitié l'effleurant à travers l'explication d'autres notions telles que la subjectivité (Bélair et Dionne, 2009; Gérard, 2002; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Tous ces textes permettent néanmoins de comprendre certains aspects du jugement professionnel : les textes ayant souligné sa présence abordaient sa place dans les pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'approche par compétences, dans

l'optique d'objectiver la subjectivité et de lancer des pistes de réflexion – et même de solution – afin que les pratiques d'évaluation des enseignants soient adéquates en regard des normes ministérielles. Par contre, nous ne connaissons pas la place qu'occupe le jugement professionnel chez les enseignants de 5^e secondaire lorsqu'ils doivent évaluer la compétence d'écriture en français, langue d'enseignement en regard des exigences ministérielles dans l'optique d'une épreuve unique certificative.

4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

À la lumière de nos problématiques sociale et scientifique, nous constatons que nous ne savons pas comment le jugement professionnel est appliqué par les enseignants en fonction des divers outils de correction disponibles pour les évaluations formatives du texte argumentatif en classe de français de 5^e secondaire. De plus, les textes scientifiques recensés démontrent que le jugement professionnel est présent dans les écrits depuis l'instauration du renouveau, mais ne le présentent que dans le but de l'objectiver et de le valider. La recension des écrits ne nous permet pas de connaître la place qu'occupe le jugement professionnel dans l'évaluation du texte argumentatif de 5^e secondaire, dans le contexte délicat qui mène à une épreuve ministérielle unique. Une question de recherche s'impose donc :

Quelle est la place du jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif de 5^e secondaire?

CHAPITRE 2 — LE CADRE CONCEPTUEL

Pour bien comprendre la place du jugement professionnel dans l'évaluation, il est important de définir plusieurs concepts. L'évaluation et le jugement professionnel, intimement lié à la subjectivité, seront d'abord décrits. Le concept de *rapport à* et ses dimensions permettra également de mieux circonscrire la façon d'étudier la place occupée par ce jugement chez les enseignants.

1. LA PLACE DU JUGEMENT PROFESSIONNEL DANS L'ÉVALUATION

L'évaluation sollicite quotidiennement le jugement professionnel d'un enseignant (Gouv. du Québec, 2003); elle occupe une place importante dans sa profession, et c'est grâce à elle si les apprentissages peuvent être mesurés. Après en avoir défini les contours, nous verrons de quelle façon le jugement professionnel s'exerce lors des activités d'évaluation.

1.1 L'évaluation

La Politique d'évaluation des apprentissages (Ibid.) définit l'évaluation comme un « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (*Ibid.*, n.p.). L'évaluation, et plus spécifiquement l'évaluation formative, « permet à l'enseignant de recueillir régulièrement des données sur les apprentissages en vue d'intervenir rapidement et efficacement. Elle permet aussi à l'élève de s'ajuster » (*Ibid.*, p. 14). Ainsi, l'enseignant compare le résultat de la situation d'évaluation donnée à l'élève à la consigne initiale « en tenant compte des diverses informations fournies par le contrôle. Dans ce sens, l'évaluation doit transformer les données quantitatives, descriptives et analytiques du contrôle, en appréciation, synthétique et relativement subjective » (Ouellet, 1979, p. 272). Dans

l'optique du renouveau pédagogique, la forme de l'évaluation a subi quelques modifications tout en gardant l'objectif premier, celui de vérification. Cette nouvelle manière d'évaluer les compétences demande à l'enseignant trois étapes : mesurer les apprentissages, exercer un jugement sur le niveau d'acquisition en fonction des informations recueillies, traitées et appréciées et noter la situation d'évaluation (Gouv. du Québec, 2005). La principale différence est qu'il s'agit de l'évaluation de la compétence et non plus simplement de la connaissance ou des objectifs. L'enseignant vérifie donc « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Scallon, 2004, p. 105), et ce, par l'exercice d'un jugement professionnel. Autrement dit, il s'agit d'« une démarche qui vise à porter un jugement professionnel sur les compétences d'un élève. Celle-ci est en lien avec les résultats d'apprentissages ciblés et connus » (Laberge et Rozehnal, 2016, n.p.).

À la lumière de cette description de l'évaluation, il est possible de comprendre sa fonction (formation et vérification), de constater les étapes (mesurer, juger, noter) que l'enseignant doit suivre et ainsi de constater que le jugement professionnel est un outil essentiel à celle-ci.

1.2 Le jugement professionnel

Le renouveau pédagogique fait une place importante au jugement professionnel, lequel, selon Lafortune et Allal (2008), est un processus rigoureux, cohérent et transparent de prise de décision qui doit considérer divers éléments, tels que les contraintes ministérielles, et ce, en fonction de l'« expertise (expérience et formation) professionnelle » de l'enseignant (p. 4). Selon *La Politique d'évaluation des apprentissages* (Gouv. du Québec, 2003), le jugement occupe une place déterminante dans l'évaluation des apprentissages et des compétences.

Il est important de noter que le jugement s'exprimera différemment selon le type d'évaluation (Scallon, 2004). Par exemple, s'il s'agit d'une évaluation formative, le jugement sera détaillé et permettra de vérifier l'acquisition des compétences en soulignant les forces et les faiblesses de l'élève, et ce, pendant tout son parcours. Dans le cas d'un bilan de fin de cycle, le jugement résume plutôt les apprentissages et s'assure de leur intégration. Quant à une situation d'évaluation certificative, elle engage l'exercice d'un jugement portant sur plusieurs compétences et savoirs, savoir-faire et savoir-être. De ces trois types d'évaluation, nous nous attarderons davantage à l'évaluation formative puisque, dans le contexte ciblé par notre recherche, l'enseignant l'utilise régulièrement dans une perspective de préparation à l'évaluation certificative, soit l'épreuve unique du Ministère.

L'enseignant doit avoir recours à son jugement, et c'est pourquoi la Politique (Gouv. du Québec, 2003) insiste sur l'importance d'une évaluation :

de grande qualité et empreinte de rigueur pour éviter toute impression de subjectivité. Ainsi, le jugement professionnel doit reposer sur des informations pertinentes, valides et suffisantes, recueillies à l'aide d'instruments formels ou informels selon les situations. (p. 15)

Cependant, Lafortune et Allal (2008) affirment que « l'exercice et le développement du jugement professionnel supposent une acceptation de la subjectivité » (p. 27). Laberge et Rozehnal (2016), tout comme Scallon (2004) et Gérard (2002), mentionnent également la présence inévitable de la subjectivité dans l'évaluation impliquant le jugement professionnel. Pour Laberge et Rozehnal (2016), le jugement professionnel est autant une décision qu'une pensée, un sentiment, une sanction qu'une critique, étroitement lié à la subjectivité : « Le jugement est une prise de position provenant de l'analyse rigoureuse d'informations et de données colligées et bien qu'il puisse souvent s'appuyer sur des opinions complémentaires, il n'en demeure pas moins qu'il est subjectif et personnel » (n.p.). Il nous apparaît donc

important de souligner la présence de la subjectivité et de la définir afin de mieux comprendre le jugement professionnel puisqu'elle en fait partie intégrante.

La subjectivité, telle que définie par Freud (*in* Krysinsky, 1989), décrit le moment où le sujet apparaît à la fois comme une personne dirigée par ses pulsions (Ça), une personne consciente (Moi) et une personne que le subconscient – construit à partir des influences culturelles, familiales et sociales – régit (Surmoi). Selon Krysinsky (*Ibid.*), la « psychanalyse fonde le sujet comme projet d'une personnalité et d'un équilibre pulsionnel qui doivent advenir » (p. 241). Ainsi défini, le sujet n'est pas pour autant pureté subjective. Il sera « nécessairement perturbé par des bruits du fond de nature sociale, intersubjective, historique et langagière » (*Ibid.*, p. 243). De la définition freudienne, il faut retenir que la subjectivité est l'expression du sujet qui, lui, est construit sur du conscient et de l'inconscient, des influences intérieures et d'autres extérieures, mais que peu importe quelle sera l'image que le sujet aura de lui, elle ne sera pas pure et immuable. Autrement dit, la subjectivité est la manifestation naturelle du sujet, teintée de ses influences. Dans le cas qui nous occupe, l'individu laissera des traces de sa subjectivité dans son évaluation puisque le jugement professionnel exercé à ce moment est intimement lié à la subjectivité.

La présence de la subjectivité fait donc en sorte que chaque enseignant entretiendra un rapport personnel à l'évaluation, chacun ayant une interprétation des critères, une façon de voir l'évaluation dans la pratique, etc. Mais :

attention, subjectivité n'égale pas parti pris, mais plutôt une représentation construite de l'élève que l'on évalue en lien avec ses convictions personnelles. Cependant, même si l'objectivité totale est difficile à atteindre, un processus d'évaluation qui se construit sur des données colligées de façon rigoureuse et transparente permet un jugement éclairé. (Laberge et Rozehnal, 2016, n.p.)

Le jugement professionnel est donc subjectif en raison de la présence du sujet qu'est l'évaluateur, mais pas obligatoirement arbitraire. Selon Gérard (2002), « une

évaluation arbitraire serait celle qui procéderait "n'importe comment", sans se fonder sur une démarche consciente, rigoureuse, critique » (p. 1, 2). C'est, selon lui, l'arbitraire de l'évaluation qu'il faut tenter d'éliminer. La part subjective, naturelle, est inévitable.

Le jugement professionnel est un outil essentiel à l'évaluation. Nous croyons, à l'instar de Laberge et Rozehnal (2016), que porter un jugement est une sanction, un regard critique que l'enseignant pose par rapport à une situation d'apprentissage afin d'évaluer les compétences de l'élève, et ce, orienté par des balises entre autres ministérielles, mais surtout par son propre bagage professionnel, de sa propre expertise. Ainsi, cette définition nous permettra de mieux déterminer la place que le jugement professionnel occupe au sein de l'évaluation du savoir-écrire.

2. L'ÉVALUATION DU SAVOIR-ÉCRIRE

L'évaluation du savoir-écrire est l'évaluation d'une tâche d'écriture selon une situation de communication (texte narratif, explicatif, argumentatif) proposée par l'enseignant. Selon le Ministère (Gouv. du Québec, 2009), les enseignants doivent évaluer les textes en fonction de critères qu'ils devront justifier. Dans le cas de la compétence 2, soit « Écrire des textes variés », cinq critères d'évaluation sont appliqués dans le cadre de l'évaluation certificative (cf. chap. 1, section 1.2.2, p. 16) et sont susceptibles d'être repris en cours d'année par les enseignants.

Roberge (1999) s'est interrogée sur la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites et a fourni une façon de voir l'évaluation du savoir-écrire. D'entrée de jeu, elle cite plusieurs définitions de l'action de corriger un texte d'élève pour un enseignant, dont celles de Masseron (1981) ou de Veslin et Veslin (1992). Ces derniers auteurs définissent l'évaluation d'un texte comme un geste privé incluant la lecture, l'évaluation, l'annotation, la notation et la rétroaction en classe afin de, selon Garcia-Debanc (1990), « contrôler les acquis de l'élève, qu'ils

soient partiels ou complets, que l'élève soit en situation d'apprentissage (évaluation formative) ou d'évaluation finale (évaluation sommative) » (*in* Roberge, 1999, p. 6). L'évaluation a donc, entre autres, une fonction de contrôle des apprentissages des élèves pour l'enseignant. Cet aspect de l'évaluation permet d'avoir le regard global et évolutif que le jugement professionnel exige (Allal et Mottier Lopez, 2007) sur les forces et faiblesses de l'élève.

Parmi les opérations mises en lumière par Masseron (1981, *in* Roberge, 1999), Roberge (1999) insiste sur la lecture du texte écrit par l'élève, au cours de laquelle l'enseignant procède à une reconstruction de sens, faisant :

appel à ses connaissances langagières, mais aussi à ses connaissances du monde. Dans le cas d'un enseignant correcteur, ces deux types de connaissances sont aussi en jeu, mais il faut en compter un troisième, de nature scolaire : l'enseignant peut avoir préalablement donné des consignes pour la réalisation de ce texte en particulier et les connaissances reliées à ce type de texte et aux consignes qui l'accompagnent créent des attentes chez l'enseignant face à la copie de l'élève. Ainsi, dans l'enseignement, le contact entre le lecteur, le texte et le scripteur est particulier puisqu'il existe peu d'activités de lecture où les trois éléments sont ainsi en étroite relation. (p. 7)

Avec cette approche de l'évaluation du savoir-écrire, Roberge (*Ibid.*) souligne le fait que l'évaluation d'un texte commence par la lecture que l'enseignant en fera, lecture influencée par plusieurs facteurs, définis comme Krysinsky et Freud comme des facteurs d'influences à la subjectivité, tels que les activités scolaires, les connaissances générales de l'enseignant, ses habiletés de lecteur ainsi que le contexte, à savoir :

les interactions avec d'autres personnes, le lieu de lecture, le moment de lecture ou l'intention de lecture. [...] Ainsi, s'il a une centaine de copies à lire, il y a fort à parier que la lecture ne se fera pas toujours dans les mêmes conditions : fatigue, lieu et heure de lecture, longueur du texte, graphie de l'élève. (p. 10-11)

Ces facteurs peuvent en tout temps, selon l’auteure, influencer la lecture d’un texte d’élève. Bien sûr :

d’autres variables entrent en jeu dans cette activité; notons, au passage, les connaissances déclaratives de l’enseignant, sa connaissance de l’élève, les habiletés pédagogiques de l’enseignant, la décision pédagogique de l’enseignant ou le contexte de lecture dans lequel il se trouve. (Roberge, 2009, p. 20)

Pour que le jugement professionnel assure une rigueur et une transparence (Laberge et Rozehnal, 2016), de même que la prise en compte des facteurs d’influence du lecteur lors de l’évaluation du savoir-écrire, l’enseignant doit prendre les moyens pour objectiver l’évaluation en appuyant celle-ci sur des standards et sur des critères – en l’occurrence ceux énumérés précédemment. Autrement dit, comme le jugement professionnel et la subjectivité sont liés, l’enseignant évaluera les textes d’élèves selon des facteurs d’influence extérieurs tels que l’environnement de travail ou l’état de fatigue dans lequel il se trouve au moment de l’évaluation. Le jugement professionnel, subjectif sans être nécessairement arbitraire, est donc important et est présent dès la lecture du texte évalué.

Comme d’autres évaluations, l’évaluation du savoir-écrire fait appel au jugement professionnel de l’évaluateur; ce dernier est influencé par plusieurs facteurs qui lui sont propres, mais aussi par des facteurs extérieurs. Cette dynamique conditionne en partie le rapport que l’enseignant entretient avec le jugement professionnel dans l’évaluation du savoir-écrire.

4. LE RAPPORT AU JUGEMENT PROFESSIONNEL DANS L'ÉVALUATION DU SAVOIR-ÉCRIRE

4.1 Le rapport à

Plusieurs écrits ont été publiés sur le *rapport à*, mais notre attention s'est arrêtée sur ceux de Chartrand et Blaser (2008) et de Chartrand et Prince (2009), inspirés de ceux de Barré-De Miniac (1992, 2002, 2008), afin de définir la notion qui nous permettra de mieux comprendre le lien que l'enseignant tisse avec le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire.

Le *rapport à*, c'est le lien qu'entretient le sujet avec un objet ou, selon Chartrand et Prince (2009), « l'idée d'une orientation ou disposition d'une personne à l'égard d'un objet » (p. 320), et ce, à la lumière des autres liens qu'il s'est construits et qui l'influencent. L'objet peut prendre plusieurs formes. Bautier (2002, *in* Gilbert, 2008) le définit comme des processus, des situations d'apprentissage, des activités, des produits (institutionnels, culturels et sociaux). Comme situation scolaire, on peut donc penser que le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire implique un rapport des enseignants de 5^e secondaire à cette activité.

Le *rapport à*, bien qu'il s'agisse d'une interaction entre deux éléments, pose le sujet au cœur de sa définition : « Le sujet est au centre de cette conceptualisation, puisque c'est par lui, par la relation qu'il construit avec un objet, que s'appréhendent ces processus, situations, activités et produits, mais surtout le sens et la valeur qui leur sont accordés » (Gilbert, 2008, p. 23). Selon Barré-De Miniac (2008), le rapport du sujet à un objet est construit, comme le décrivait Krysinsky (1989), dans la définition de la subjectivité, de plusieurs autres rapports qui lui viennent tant de son milieu familial ou social que du contexte sociohistorique dans lequel il se trouve, que des divers apprentissages qu'il a faits depuis sa petite enfance. Ainsi, les enseignants entretiendront un rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du texte

argumentatif à la lumière de leur propre perception construite des autres rapports qu'ils auront bâtis (par exemple, le rapport à l'évaluation en général ou au genre de texte évalué, etc.).

4.2 Le rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire

Le travail de conceptualisation du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008) et de Chartrand et Prince (2009) nous aide à dessiner les contours du rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif.

Chartrand et Prince (*Ibid.*) ajoutent la lecture et l'écrit à la définition de rapport à l'écriture de Barré-De Miniac pour construire la notion plus large de rapport à l'écrit (RÉ). Leur définition présente des points communs avec celle de Barré-De Miniac puisque Chartrand et Prince (*Ibid.*) croient également que le rapport à l'écrit (RÉ), à l'instar de Chartrand et Blaser (2008), nait d'une multitude d'influences conscientes et inconscientes et qu'il est spécifique à chaque individu.

La notion de *rapport à* nous permet donc de mettre en lumière le lien qu'entretient l'enseignant au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire d'élèves de 5^e secondaire lorsqu'il est question du texte argumentatif. Pour ce faire, nous décrirons les dimensions du rapport à l'écrit (RÉ), selon Chartrand et Prince (2009), des dimensions qui semblent pouvoir s'appliquer aussi à l'exercice du jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire.

4.2.1 Les dimensions du rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire

Le RÉ de Chartand et Prince (2009) se divise en quatre dimensions : affective, axiologique, idéelle (ou conceptuelle dans Chartrand et Blaser, 2008) et praxéologique. Inspirées des dimensions du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac,

elles s'en rapprochent parfois. C'est pourquoi nous ferons occasionnellement des parallèles entre les deux.

La dimension idéelle de Chartrand et Prince (2009) se rapporte à l'idée que l'enseignant se fait de l'objet, ici du jugement professionnel dans l'évaluation. Selon les auteures, « la dimension idéelle renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que le sujet se fait de la place de l'écrit [ici, du jugement professionnel] dans la société, de ses usages, de sa ou ses fonctions dans l'apprentissage en général » (*Ibid.*, p. 321). Il s'agit donc de voir comment l'enseignant conçoit le jugement professionnel en fonction des usages de ce dernier dans notre société, des prescriptions ministérielles ou de l'idée qu'il se fait des normes de l'évaluation du savoir-écrire. Cette dimension est étroitement liée à la précédente puisqu'elle permet à l'enseignant de se questionner sur sa conception de l'objet – le jugement professionnel – et de voir dans quelle mesure elle est teintée de ses valeurs.

La dimension axiologique de Chartrand et Prince (*Ibid.*) décrit les valeurs que le sujet accorde à l'objet. Elle découle plus précisément de la philosophie, de la morale, de ce qui est bien ou mal, juste ou injuste. La nécessité ici de décrire la dimension axiologique permet de comprendre la vision morale qu'a un enseignant du jugement professionnel dans l'évaluation. Selon Jeffrey (2009), l'aspect arbitraire est une considération éthique importante en évaluation. Il est essentiel de déterminer ce qui provient de nos propres valeurs ou de la norme en évaluation. Dans le cas de l'évaluation du savoir-écrire, la dimension axiologique revient alors à se demander si notre jugement professionnel se construit sur nos propres valeurs en matière d'évaluation, ce qui ferait donc appel à l'aspect plus arbitraire de la subjectivité ou s'il se bâtit sur les politiques d'évaluation du Ministère. Dans l'évaluation formative du savoir-écrire, il pourrait ainsi s'agir de valider auprès de collègues si l'interprétation des critères, l'« adaptation [du texte de l'élève] à la situation de communication » par exemple, relève de nos valeurs ou si ceux-ci sont perçus de la

même façon par chacun. Par contre, Jeffrey (*Ibid.*) mentionne qu'une part d'arbitraire est inévitable. C'est pourquoi il précise l'importance pour l'enseignant d'en être conscient, de constamment remettre sa pratique évaluative en question et de « réviser [ses] modes et stratégies d'évaluation » (p. 49) afin qu'ils soient continuellement améliorés. « Dans la mesure où un enseignant est conscient des enjeux éthiques de l'évaluation et cherche avec ses collègues à trouver des solutions, il fait déjà preuve de professionnalisme » (*Ibid.*). Il s'agit donc de faire appel à son jugement professionnel tout en mettant l'accent sur ce qu'il considère bien ou non de faire dans l'évaluation du savoir-écrire en regard des prescriptions ministérielles et de se questionner sur la part d'arbitraire qui pourrait être présente.

La dimension affective de Chartrand et Prince (2009) « concerne les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit » (p. 321). Elle s'exprime par l'investissement affectif du sujet face à l'objet. Cette dimension concerne, à la manière de la dimension de l'investissement dans le Ré de Barré-De Miniac, l'investissement du sujet par rapport à l'objet qui se divise en deux sous-catégories : la force de l'investissement, soit l'intensité (forte, moyenne ou faible), positive ou négative, avec laquelle le sujet s'investit dans la tâche et le type d'investissement, soit l'objet de l'investissement. La dimension affective dans le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire pourrait donc s'exprimer par les émotions ressenties par l'enseignant, soit positive ou négative; cette émotion provient de divers facteurs tels que les liens que l'enseignant a avec l'élève, avec les critères ou avec la correction en soi. Ainsi, un enseignant affectionnant particulièrement la langue pourrait privilégier les critères linguistiques aux autres critères; celui n'aimant pas l'acte d'évaluation pourrait négliger la tâche de correction. Le rapport affectif que l'enseignant entretient avec l'évaluation et les facteurs d'influence pourrait avoir un impact sur la force de l'investissement de l'enseignant par rapport à la tâche. Ainsi, la dimension affective nous renseigne sur la subjectivité dans le rapport de l'enseignant au jugement professionnel puisqu'elle teinte la pratique d'évaluation de ce dernier, donc son jugement professionnel.

Chartrand et Prince (2009) mentionnent d'ailleurs l'aspect multifactoriel de cette dimension, mais surtout le fait qu'elle n'intervient jamais seule puisqu'elle s'imbrique dans les trois autres dimensions. Elle est donc toujours en toile de fond.

Enfin, la dimension praxéologique de Chartrand et Prince (2009) est celle de l'action; en ce qui nous concerne, il s'agit de l'exercice même du jugement professionnel dans l'évaluation. Deslauriers et Hurtubise (1997) précisent d'ailleurs que la pratique professionnelle est teintée de la personnalité et de l'expérience du praticien. Pour Chartrand et Prince (2009), « la dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture. » (p. 321) Pour ce qui est du jugement professionnel, il s'agit donc d'observer « le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont [les sujets] peuvent rendre compte » (*Ibid.*, p. 321). Au regard de nos préoccupations, ce sont les actions posées par des enseignants qui permettront de décrire leur rapport au jugement professionnel dans sa dimension praxéologique.

Les quatre dimensions ainsi décrites permettent d'analyser le rapport que les enseignants entretiennent avec le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif de 5^e secondaire, et ce, sous différents angles.

5. OBJECTIFS

5.1 Synthèse des éléments théoriques

À la lumière de la recherche, il est possible d'avancer que le jugement professionnel est nécessaire, selon le Ministère, à l'évaluation dans le contexte de l'approche par compétences du renouveau pédagogique. Pour déterminer la place qu'il occupe, nous avons d'abord défini les concepts d'évaluation et de jugement professionnel. Nous avons ainsi pu constater que le jugement professionnel est étroitement lié à la subjectivité, laquelle est la façon dont s'exprime le naturel de

l'individu, teinté des influences de divers facteurs, tant intérieurs qu'extérieurs. Nous savons également que le jugement est une partie essentielle de l'évaluation, notamment celle du savoir-écrire du texte argumentatif de 5^e secondaire. Cette situation scolaire engage un certain rapport de l'enseignant à l'activité d'évaluation. Le *rapport à* – et plus spécifiquement celui à l'exercice du jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire – est défini comme le lien qu'entretient le sujet avec le jugement professionnel, lien qui se fonde sur quatre dimensions : affective, axiologique, idéale et praxéologique. Ces dimensions sont autant de balises permettant de déterminer la place qu'occupe le jugement professionnel dans l'évaluation du texte argumentatif chez des enseignants de FLM de 5^e secondaire. En ce sens, notre question générale de recherche est, à ce stade, reformulée en une question spécifique :

Quel est le rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif d'enseignants de FLM de 5^e secondaire?

5.2 Objectifs général et spécifiques

De la question spécifique de recherche ont découlé différents objectifs : un objectif général, à savoir :

Décrire le rapport au jugement professionnel d'enseignants dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en 5^e secondaire.

et quatre objectifs spécifiques pour y arriver :

- Décrire la dimension idéale de ce rapport;
- Décrire la dimension axiologique de ce rapport;
- Décrire la dimension affective de ce rapport;
- Décrire la dimension praxéologique de ce rapport.

Ces dimensions permettront de mieux comprendre, dans le contexte de l'évaluation du texte argumentatif en 5^e secondaire, comment s'exerce le jugement professionnel chez des enseignants de FLM.

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

Notre recherche de type qualitatif nous a menée à utiliser l'étude de cas comme devis (Paillé, 2007). Une telle étude se présente sous forme d'enquête et permet d'examiner plus en profondeur un phénomène donné, ici le rapport que des enseignants de FLM de 5^e secondaire entretiennent au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire des textes argumentatifs.

1. ÉCHANTILLON

1.1 Recrutement des enseignantes

Pour les besoins de la recherche, deux enseignantes ont été sollicitées pour participer à l'étude : Telma et Louise. La sélection a été faite en fonction de leur expertise, soit le nombre d'années d'expérience, qui est un des indicateurs à considérer dans le jugement professionnel (Gouv. du Québec, 2003). De plus, la sélection s'est faite de façon à ce que les participantes ne soient que des femmes. Il est important de rappeler ici l'impact de divers facteurs extérieurs subjectifs, qui peuvent relever tant de l'âge, du sexe, de la culture que de l'expérience des participants, évoqués par Roberge (1999) et Scallon (2004). Avec deux cas de sexe féminin, nous contrôlons donc un facteur pouvant avoir un impact sur les résultats. Une troisième participante a été sélectionnée afin de valider les outils méthodologiques que nous avons utilisés.

Pour notre étude multicas, nous avons choisi une enseignante novice cumulant des contrats depuis environ cinq ans et une autre exerçant sa profession depuis 11 ans. De cette façon, nous souhaitons comparer le rapport qu'elles entretiennent avec l'évaluation du savoir-écrire, et ce, à la lumière de leur expérience. Nous voulions aussi déterminer la place qu'occupe le jugement professionnel dans

leur évaluation et la compréhension qu'elles en ont. Le recrutement a été fait par le biais de contacts informels que nous avons dans le milieu de l'éducation.

1.2 Considérations éthiques

Puisque la collecte de données a été effectuée dans le cadre d'une recherche qualitative et qu'elle a été menée auprès d'individus, il a été essentiel de se pencher sur certaines considérations éthiques, et ce, dans le but de protéger tant les participantes que la chercheuse. Ainsi, sous la responsabilité de notre directrice de maîtrise, nous avons rédigé un formulaire de consentement à partir du *Formulaire d'évaluation éthique des essais et projets étudiants dans le cadre de cours* du Comité d'éthique de la recherche de la faculté d'Éducation et Sciences sociales de l'Université de Sherbrooke, présenté à l'annexe B, afin d'assurer un équilibre entre les risques et les bénéfices, un consentement libre et éclairé des participants et la confidentialité des données recueillies. Ce formulaire présente les principaux aspects éthiques tels que les risques encourus, la période d'investissement, les bienfaits retirés, la compensation financière ou non. Il expose également les items par des questions claires. Finalement, une section du formulaire est réservée à l'aspect de la confidentialité des données (accès aux données, diffusion des données, etc.). Ainsi, les participantes ont pu prendre une décision libre et éclairée.

2. COLLECTE ET ANALYSE DE DONNÉES

La collecte de données s'est déroulée en deux temps et avait pour but de décrire les quatre dimensions du rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif chez les deux participantes. Pour ce faire, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée ainsi que la correction d'un texte d'élève, au cours de laquelle nous avons utilisé la méthode de pensée à voix haute (MPVH), telle que décrite à la section 2.2 du présent chapitre.

Selon Paillé (2011), la validité se joue sur une bonne interprétation des résultats. Fortin (2010) précise que la « validité de contenu est directement liée à la définition théorique du concept [...] Pour évaluer la validité de contenu d'un instrument de mesure, tel un questionnaire, on demande à des experts d'examiner l'instrument » (p. 412). C'est pourquoi nous avons d'abord fait valider le contenu du questionnaire par notre directrice de maîtrise, qui a fait office d'expert. Pour assurer la fidélité des outils, nous en avons fait l'expérimentation auprès d'une première participante qui n'a pas été retenue pour l'étude de cas. Nous avons ainsi pu nous assurer de la précision des outils, de leur validité et de leur fidélité.

2.1 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée, dans le contexte de notre étude, avant la correction afin de laisser libre cours à la réflexion des enseignantes. Selon Savoie-Zajc (2003), plusieurs raisons peuvent mener au choix de l'entrevue semi-dirigée. En effet, cette dernière se prête particulièrement bien à des études qualitatives puisque l'objectif général consiste à « dégager une compréhension approfondie d'un phénomène donné » (p. 298). Pour ce faire, nous nous sommes intéressée « au sens que les individus [les enseignants] donnent à une expérience particulière » (*Ibid.*, p. 298), soit le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif. Nous avons donc pu, avec l'entrevue semi-dirigée, questionner les deux enseignantes sur le jugement professionnel et sur les quatre dimensions du *rapport à*.

Le guide d'entretien, fourni à l'annexe C, prévoyait dans sa version initiale vingt items, soit trois questions sur le jugement professionnel, trois questions sur la dimension idéelle, cinq questions sur la dimension praxéologique, cinq questions sur la dimension axiologique et quatre questions sur la dimension affective. Après la validation des outils, deux items ont été retranchés, soit un dans la dimension idéelle et un dans la dimension axiologique. Ces derniers ont été unis à un autre item auquel ils étaient étroitement liés. De plus, nous avons déplacé un item de la section du

jugement professionnel vers la section de la dimension affective, qui était plus significative pour celui-ci. Ensuite, quelques items ont dû être clarifiés ou simplifiés afin d'en faciliter la compréhension. Finalement, dans la dimension affective, nous avons ajouté quelques items à propos du sentiment de pression que certains enseignants pourraient ressentir face à l'aboutissement de leur enseignement qu'est l'épreuve unique du Ministère. Nous estimions la durée de la rencontre entre 60 et 90 minutes soit une moyenne de trois à cinq minutes par question. Les entrevues semi-dirigées lors de la validation des outils et lors des rencontres avec les deux participantes retenues pour l'étude n'ont pas excédé 60 minutes.

2.2 Correction d'un texte d'élève

En plus de l'entrevue, nous avons choisi la correction d'un texte argumentatif d'élève de 5^e secondaire comme second outil. Selon Roy (2009), « La multiplication des méthodes (entrevues, études de statistiques, revue de presse, etc.) permet au chercheur " d'asseoir " ses observations sur des bases plus solides » (p. 218). Cette triangulation des données permet de limiter les erreurs de mesure qui auraient pu survenir avec l'utilisation d'un seul outil. Nous avons donc choisi d'utiliser la correction d'un texte pour ancrer plus solidement l'analyse des deux cas. De plus, le choix de la correction d'un texte argumentatif d'un élève de 5^e secondaire s'imposait puisque ce texte constitue l'objet sur lequel porte le jugement professionnel des enseignants que nous cherchions à décrire.

Le moment de la correction venu, chaque enseignante s'est installée pour faire la correction du texte argumentatif d'un élève que nous leur fournissions (en annexe D). Partant du principe qu'un texte lacunaire solliciterait davantage de questionnements et de doutes lors de la correction qu'un texte d'élève rigoureux, et afin de recueillir le plus d'informations possibles sur toutes les dimensions du *rapport à*, nous avons sélectionné un texte faible dans une banque de textes argumentatifs fournie par une enseignante de cinquième secondaire connue de notre directrice de

maitrise. Le texte sélectionné a été anonymisé afin de préserver l'identité de l'élève concerné.

Pour corriger, les enseignantes avaient en main la copie non corrigée du texte et la grille d'évaluation utilisée par le Ministère pour l'évaluation de l'épreuve unique certificative (en annexe A). Cette grille a été utilisée puisqu'elle est l'outil principal proposé dans le guide aux enseignants pour l'évaluation du texte argumentatif joint au *Guide de préparation à l'épreuve unique* (Gouv. du Québec, 2016) et sur lequel nous avons supposé que les enseignants se basent pour les évaluations formatives en contexte de classe. Cet outil avait également pour but d'uniformiser l'évaluation des deux enseignantes participant à notre étude.

La rencontre de validation a toutefois révélé que d'autres éléments essentiels à la correction devaient être remis aux enseignants afin que la correction soit exécutée de façon éclairée. Ainsi, à la grille de correction à l'annexe A, nous avons joint le tableau de correspondance (équivalences numériques des cotes lettrées) (en annexe E). Il manquait cependant le cahier de la tâche d'écriture ainsi que les textes consultés pour alimenter l'argumentaire de l'élève. Les participantes ont toutes deux fait la correction dans une période variant entre 30 et 60 minutes.

Pendant la correction réalisée avec la grille d'évaluation ministérielle (en annexe A), chaque enseignante devait s'appuyer sur sa connaissance du texte argumentatif, sa compréhension des critères d'évaluation de la grille et sa méthode habituelle de correction).

2.3 Méthode de pensée à voix haute (MPVH)

En parallèle à la correction faite par les enseignantes, nous avons eu recours à la méthode de pensée à voix haute (MPVH) qui, selon Gufoni (1996, *in* Falardeau, Pelletier et Pelletier, 2014), « consiste à demander à un participant d'exprimer à voix

haute tout ce à quoi il est en train de penser pendant qu'il exécute une tâche de lecture, pour rendre "observables"» les différents mécanismes de la pensée utilisés en lisant » (p. 45).

Le protocole de pensée à voix haute, dans la recherche qui nous a inspirée, permettait initialement d'étudier les capacités en lecture des adolescents. Le contexte et l'objectif sont certes différents ici, mais la MPVH nous semble appropriée pour notre étude puisqu'elle permet de faire la lumière sur des facteurs humains reliés aux quatre dimensions du *rapport à*.

Pour que la MPVH soit efficace, nous devons être claire quant à nos attentes en expliquant ce que nous espérons des participantes. Une feuille de consignes (en annexe F) – expliquant la correction du texte d'élève, la MPVH et le rôle de la chercheuse – a donc préalablement été donnée à Telma et à Louise. Avec cette méthode, nous souhaitons que les enseignantes verbalisent tout ce à quoi elles pensaient, ce à quoi elles réagissaient au moment même où elles corrigeaient le texte argumentatif. Nous avons choisi d'utiliser cette méthode parce qu'elle rejoint toutes les dimensions du *rapport à* : la dimension axiologique parce que la participante peut se demander si ce qu'elle fait est bien ou mal; la dimension idéelle parce qu'elle peut se dire que la façon dont elle corrige ne concorde pas avec ses connaissances de la grille ou de la consigne; la dimension praxéologique parce qu'elle peut se questionner sur l'utilisation de tel code plutôt que d'un autre; finalement, la dimension affective qui est le lieu des émotions, des sentiments qui peuvent surgir à tout moment en cours de correction. C'est pourquoi, à la lumière des dimensions du *rapport à*, nous avons encouragé les participantes à dire tout ce qui leur traversait l'esprit pendant la correction. Nous avons aussi dû, à l'occasion, leur rappeler de ne pas oublier de parler et de continuer d'appliquer la MPVH. Au besoin, en cours de correction et dans le cadre de la MPVH, elles avaient la possibilité de poser des questions sur les outils fournis ou sur d'autres détails suscitant des interrogations. Cette méthode nous a

permis d'avoir accès aux questionnements des enseignantes sur le jugement qu'elle devait porter, par exemple, au moment de compiler les résultats pour les cinq critères.

L'entrevue, le processus de correction et la MPVH se sont déroulés dans un lieu tranquille et neutre dans l'école des deux enseignantes retenues pour la recherche, soit un bureau fermé. Nous avons consacré deux périodes distinctes à l'entrevue et à la correction afin de minimiser les facteurs d'influence comme la fatigue.

2.4 Analyse des données

Un enregistrement sonore de l'entrevue et de la correction avec la MPVH a été réalisé afin de capter les réponses des participantes rencontrées. Des verbatims ont été faits pour faciliter le travail d'analyse thématique, méthode qui a été utilisée pour faire l'analyse des données recueillies. « La thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Il s'agissait donc, dans le cadre de cet essai, de repérer, dans les verbatims des entrevues et des corrections, les éléments relevant de chacune des quatre dimensions du *rapport à*, les thèmes principaux nous permettant de répondre à notre question spécifique de recherche.

C'est par la thématization continue, soit « une démarche ininterrompue d'attribution des thèmes » (*Ibid.*, p. 241) et avec le mode d'inscription en inséré (*Ibid.*), qui consiste à identifier, à l'aide d'un code de couleurs, les différents thèmes au cœur même du texte que nous avons procédé. Nous avons fait le choix de ne pas utiliser de logiciel d'analyse qualitative tel que Nvivo parce que cette étude de deux cas représentait un travail d'analyse manuelle réaliste : le corpus était suffisamment limité pour que le travail sur le support papier soit possible.

C'est par la récurrence, la convergence et la complémentarité des thèmes que les corpus des deux enseignantes ont été analysés afin de déterminer les axes thématiques principaux, soit « le pôle, l'angle, la dimension [...] porteur de sens autour duquel se structurent les ensembles thématiques saillants de l'analyse pour donner naissance aux regroupements thématiques » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 274). En l'occurrence, le relevé des thèmes autour des dimensions du *rapport à*, a collaboré à l'analyse des entrevues et corrections de Telma et Louise et a permis d'établir des rapprochements en regardant les similitudes, les différences.

Pour une plus grande rigueur scientifique et afin d'assurer la validité de l'analyse, un juge externe a, à son tour, fait l'analyse thématique d'une partie du corpus. La validation interjuge ou triangulation par chercheurs (Miles et Huberman, 1994) a été effectuée par une docteure en intervention pédagogique ayant poursuivi des études postdoctorales en technologie de l'information et de la communication. Elle s'est prêtée au travail de validation de l'analyse des études de cas pour le présent essai. À ce stade, nous n'avons utilisé que le verbatim de la correction de Louise, qui présentait des traces de tous les thèmes lors de notre première analyse. D'abord, la personne ayant procédé à la validation interjuge a reçu les consignes (en annexe G) qu'elle devait suivre pour faire l'analyse du document. Après avoir identifié, selon une légende précise, les quatre dimensions (thèmes) dans deux pages du document, nous avons consolidé la compréhension des définitions des concepts qui lui avaient été fournies avec les consignes. Elle a alors pu terminer l'analyse du document qu'elle avait en sa possession. Ainsi, nous avons pu valider notre analyse à 35 %, soit une équivalence d'environ une entrée encodée sur trois. Cette validation a permis d'éliminer des doutes qui planaient sur certaines parties de la correction du texte d'élève que Louise a effectuée.

Comme mentionné précédemment, la validation interjuge a été faite sur un échantillon du document de MPVH de correction de Louise puisque ce document, après le premier codage, contenait plusieurs éléments de chaque dimension en

comparaison des autres documents. Nous avons ainsi la possibilité de toutes les valider. Après avoir fait faire la validation interjuge, nous avons constaté le faible pourcentage d'équivalences, soit 35 %. En faisant la relecture du document de consignes (en annexe G) fourni à la juge, nous constatons l'absence d'un élément essentiel : la définition du jugement professionnel retenue pour la présente étude. La juge a donc dû faire l'analyse du document de correction de Louise selon la définition qu'elle se faisait du jugement professionnel. L'analyse des quatre dimensions était donc moins bien orientée et rendait la validation interjuge moins fiable.

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des deux études de cas, celles de Telma et Louise, études qui permettront de répondre aux objectifs spécifiques de cet essai, soit de décrire les dimensions idéale, axiologique, affective et praxéologique afin de répondre à notre objectif général de décrire le rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif d'enseignantes de FLM de 5^e secondaire, et ce, dans un contexte formatif en prévision de l'épreuve ministérielle unique.

1. PRÉSENTATION DES CAS

Le caractère unique de l'individu amène deux façons de percevoir le jugement professionnel pouvant parfois se rejoindre, mais bien spécifiques à Telma et à Louise. Malgré les similitudes, il est important de rappeler que le *rapport à* est une interaction entre deux éléments, que « le sujet est au centre de cette conceptualisation, puisque c'est par lui, par la relation qu'il construit avec un objet, que s'appréhendent ces processus, situations, activités et produits, mais surtout le sens et la valeur qui leur sont accordés » (Gilbert, 2008, p. 23). C'est pourquoi il est nécessaire de décrire le rapport au jugement professionnel pour chaque enseignante, et ce, de façon individuelle à travers les quatre dimensions de ce concept. Par contre, il faut préciser que ces dimensions peuvent certes être analysées indépendamment les unes des autres, mais elles interagissent inévitablement entre elles. Nous identifierons donc également comment les dimensions sont interreliées.

1.1 Telma

1.1.1 Dimension idéale

La dimension idéale chez Telma se présente de façon claire et détaillée : elle parle avec précision de ses conceptions, tant du jugement professionnel que des critères de la compétence à écrire. De plus, elle a une certaine expérience de l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif de 5^e secondaire : « Ça fait 11 ans que je suis en secondaire 5, j'ai commencé ma carrière en secondaire 5, puis je n'ai pas bougé depuis. Donc, le texte [argumentatif], je le connais bien. [...] Je sais les attentes du Ministère (entrevue⁵; 00:40:40 – 00:40:53) ». Telma a donc une conception plus précise des attentes ministérielles et du jugement professionnel à appliquer en contexte d'évaluation du texte argumentatif.

Premièrement, selon Telma, le jugement professionnel, « c'est la capacité d'aller parfois au-delà du résultat bête là, obtenu par la grille d'évaluation, pour voir et aller analyser en fait la capacité réelle de l'élève » (entrevue; 00:00:10 – 00:00:26). Pour aller au-delà du résultat chiffré indiqué sur la grille, elle précise que le fait d'accumuler des évaluations, qu'elle nomme « des évaluations de secours », lui permet de faire la part des choses si, par exemple, un élève contre-performe lors d'une évaluation. Selon elle, l'évaluation de secours lui donne la chance de faire la preuve que l'élève a bel et bien la capacité, la compétence requise. À ses yeux, le jugement professionnel s'applique certes à chaque évaluation, mais pour elle, c'est en fin de parcours que son jugement professionnel prend réellement tout son sens :

Maintenant, ce jugement-là, je l'ai surtout utilisé en fin d'année. À la première étape, je me fais une tête, puis à la fin [de l'année], je m'assure que ce résultat-là est représentatif du parcours de l'élève pendant l'année. Donc,

⁵ La référence indique par « entrevue » si les propos sont issus de l'entretien semi-dirigé et par « correction » s'ils proviennent de la correction doublée de la méthode de pensée à voix haute.

c'est d'exercer cette différenciation-là peut-être dans l'évaluation. (entrevue; 00:01:37 – 00:02:03)

Cependant, un paradoxe ressort du discours de Telma sur le jugement professionnel. Telma affirme à propos de la Politique du gouvernement qu'« il y a comme un monde entre ce qu'ils écrivent qu'on devrait faire et ce qu'on fait » (entrevue; 00:39:28 – 00:39:32). Si elle considère exercer son jugement professionnel particulièrement en fin de parcours, et selon ce que le Ministère permettrait dans la Politique, elle constate néanmoins qu'elle n'a pas de droit de regard sur l'examen ministériel, qui constitue l'épreuve de fin de parcours corrigée par le Ministère :

Moi, je dirais qu'on n'en a pas tant que ça [de jugement professionnel] parce qu'ultimement, ce n'est pas nous qui [corrigions les textes]. Moi, je peux bien essayer d'exercer ce..., comment je pourrais dire... Comme au final, je ne vois pas la copie de l'élève à la fin. Ils font l'examen en mai, puis ensuite, l'examen est envoyé au Ministère. Ce n'est pas moi qui corrige, ce n'est pas moi qui mets la note. (entrevue; 00:03:55 – 00:04:20)

Elle perçoit donc le jugement professionnel comme un élément de l'évaluation qui lui permet de faire la part des choses le moment venu, mais qui ne peut être appliqué dans le contexte précis de l'épreuve unique et certificative ministérielle.

Deuxièmement, Telma semble avoir une connaissance approfondie des critères. Elle détaille, entre autres, le critère d'adaptation à la situation de communication (critère 1⁶) dans une définition englobant autant la question à traiter (le choix des arguments) que l'importance du destinataire (la nécessité de s'attarder

⁶ Rappel du critère 1 : « Tient compte des tous les éléments de la tâche¹ en recourant à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon approfondie et personnalisée; en utilisant des moyens efficaces et variés pour adopter et maintenir un point de vue » (Gouv. du Québec, 2016, p. 11). La note de bas de page dans la définition du critère indique que « L'élève tient compte de la question à traiter, du destinataire, du genre de texte et du nombre de mots demandés » (*Ibid.*, 2016, p. 11).

au lecteur visé et au registre qui lui convient) ou le type de texte (texte argumentatif qui pourrait être publié) :

En fait, c'est d'avoir tenu compte du contexte [...]. C'est de tenir compte des valeurs du Québec, du contexte socio-économique et tenir compte des gens que l'on tente de convaincre. Donc, depuis trois ou quatre ans, on s'adresse au lecteur du *Pouvoir des mots*. Donc, moi je leur dis, vous pouvez choisir dans ces lecteurs-là : c'est soit des jeunes de votre âge qui vont aller consulter le site ou c'est des enseignants qui sont intéressés par ces questions-là. Donc, pour moi, l'adaptation de la situation de communication avec ces gens-là, c'est de tenir compte du fait que c'est un texte qui va être publié [...] Selon moi, l'adaptation de la situation de communication, c'est à la fois d'utiliser un registre standard et on cherche à créer une complicité avec le destinataire et avec le lecteur de tenir compte de cette personne-là dans le choix et l'organisation, dans le choix des arguments, des repères et des exemples. (entrevue; 00:08:12 – 00:09:44)

Cette définition que Telma fait du critère nous laisse penser que ses onze années d'expérience en 5^e secondaire et les formations qu'elle a suivies en prévision de l'épreuve du Ministère lui ont permis de mieux comprendre les attentes ministérielles et ainsi de s'approprier davantage les critères de la grille d'évaluation fournie en prévision de l'épreuve unique : « Je suis allée à la formation l'année dernière, pour rester près de leurs critères à eux pour ne pas être en décalage. » (entrevue; 00:35:13 – 00:35:19).

Les résultats obtenus pour la dimension idéelle de Telma montrent qu'elle définit avec précision ce qu'est le jugement professionnel et fait preuve d'une connaissance fine des critères de correction qui lui permettent d'exercer ce jugement. Il est possible que ses années d'expérience aient une influence sur cette conception qu'elle se fait du jugement professionnel et des critères de la compétence à écrire puisque le bagage professionnel qu'elle a développé au fil des années et les formations qu'elle a suivies semblent alimenter sa vision des attentes du Ministère. Mais dans le contexte particulier du texte argumentatif de 5^e secondaire, elle conclut

avec les années que ce jugement professionnel n'est pas tenu en compte dans le cadre d'une épreuve certificative parce que la correction est effectuée par le Ministère.

1.1.2 Dimension axiologique

La dimension axiologique permet de comprendre la vision morale qu'a un enseignant du jugement professionnel dans l'évaluation. D'une part, le souci d'objectivité et d'équité est, pour Telma, une valeur importante à respecter. D'autre part, il y a ce qui serait, selon elle, une évaluation rigoureuse. Notons d'abord que l'évaluation du texte argumentatif, malgré l'enjeu certificatif, a la même valeur qu'un autre type de texte aux yeux de Telma. En effet, à la question « Considérant l'aboutissement qu'est l'épreuve unique du Ministère, traitez-vous l'évaluation du savoir écrire du texte argumentatif d'un élève de 5^e secondaire de la même façon que vous traiteriez un autre type de texte? », Telma répond :

Oui, je traite ça de la même façon parce que c'est important dès le début qu'ils se mettent à faire attention et à prendre ça au sérieux, l'examen [...], mais si on ne traite pas ça au sérieux dès le départ, je ne vois pas pourquoi l'élève se mettrait à être meilleur [...]. Pour moi, oui, ça a la même valeur que ce qu'ils vont faire le reste de l'année. (entrevue; 00:23:22 – 00:23:55)

Ainsi, en accordant la même attention à chaque type d'évaluation, Telma peut voir l'amélioration de l'élève et miser sur son évolution parce qu'une évaluation réussie serait, pour Telma, une évaluation qui amène l'élève à la réussite par des commentaires orientés vers le renforcement positif. C'est par l'amélioration que l'élève présente qu'un enseignant sait si une évaluation est bonne ou non :

Je pense que c'est une évaluation qui va aider l'élève [...]. Je trouve ça important de signifier à l'élève qu'il y a quelque chose de bien dans son texte. Je pense qu'une bonne évaluation ne devrait pas juste le décourager ou ce n'est pas tant de faire le relevé absolu de toutes les erreurs possibles, mais

de l'amener d'abord à la réussite et d'avoir le goût de travailler, de s'améliorer en fait. (entrevue; 00:27:50 – 00:28:15)

Dans la perspective de Telma, une évaluation réalisée avec soin et minutie tient donc compte de l'élève et de son cheminement. Telma souhaite ainsi que ses évaluations soient constructives et permettent à l'élève de cheminer.

Mais tenir compte de l'élève ne signifie pas de se laisser influencer par la relation que l'enseignant entretient avec celui-ci. Il s'agirait d'une attitude arbitraire de la part d'un enseignant. En effet, selon Gérard (2002), l'arbitraire serait, par exemple, de faire échouer un élève simplement parce que sa « tête ne revient pas à l'enseignant » (p. 2). Il est donc « souhaitable que l'évaluation se fonde sur la réalité, et non pas sur l'impartialité de l'évaluateur » (*Ibid.* p. 1). Telma mentionne d'ailleurs que ce serait inadéquat, lors de l'évaluation :

d'être influencée par le comportement de l'élève en classe, par la relation que l'on a avec lui, par le fait qu'il n'a pas travaillé de l'année. Ça nous a fait suer de le voir aller comme ça. Ben, le texte qu'il produit devrait être indépendant de tout ça. (entrevue; 00:30:24 – 00:30:39)

L'arbitraire est donc pour l'enseignante une considération morale dont l'enseignant doit tenir compte lors de son évaluation et qu'il doit tenter d'éliminer. C'est pour ce faire que l'enseignant doit se remettre en question par le doute. Nous pourrions croire que le doute – parce qu'il est un sentiment d'incertitude qu'un individu peut vivre – ferait partie de la dimension affective qui concerne les émotions. Par contre, pour Telma, le doute est une façon d'atténuer, voire d'éliminer cette part possible d'arbitraire et de s'assurer de la justesse de son évaluation. Selon Jeffrey (2009), l'arbitraire est une considération éthique importante en évaluation qui est inévitable, mais contrôlable : « En fait, le premier pas éthique à franchir est celui de ne pas être dupe ou aveugle par rapport à ce que nous faisons [à la part d'arbitraire]. Le second pas consiste à chercher sans cesse l'amélioration de nos évaluations » (p. 48). Parce

que le doute sert à la bonification du travail de Telma, il s'inscrit davantage dans l'aspect éthique, donc plus dans la dimension axiologique du rapport au jugement professionnel que dans la dimension affective.

Pour Telma, la remise en question permet de prendre du recul. Dans la correction doublée de la MPVH que Telma a effectuée, le doute intervient au début du verdict, au moment de remplir la grille. Elle doute alors de la justesse de sa correction à venir: « mais là, j'ai un doute parce que ça fait longtemps que j'en n'ai pas corrigé » (entrevue; 00:15:50 – 00:15:56). Nous constatons qu'elle souhaite être juste dans son évaluation. La dimension axiologique agit également à la fin du verdict, parce que le résultat du texte est faible, ce qui éveille de l'incertitude chez Telma quant à sa sévérité – elle précise qu'elle aurait demandé un second avis :

Donc, je soumettrais probablement ce texte-là en fait à [mes collègues]. Mettons que je corrigeais ça en examen, je le soumettrais pour voir si c'est moi qui suis trop exigeante. Pour la portion " langue ", on ne peut pas y faire grand-chose là, les fautes sont là, mais pour le critère [1], j'ai mis D. Est-ce que ça ne pourrait pas être C? (correction; 00:25:58 – 00:26:18)

Telma remet la note en question et se demande si son jugement a été trop sévère. Comme Telma valorise particulièrement le critère de l'adaptation à la situation de communication « [parce qu'elle] travaille vraiment très fort sur les arguments, sur la preuve que les élèves doivent [lui] fournir » (correction; 00:25:32 – 00:25:43), nous pourrions nous questionner sur la part d'arbitraire qui occupe le résultat et qui l'aurait fait chuter à D. Pour Jeffrey (2009), il faut accepter l'arbitraire « comme un parti pris éthique, ou comme une motivation supplémentaire à analyser et à clarifier son jugement en situation d'évaluation » (p. 48). Donc, Telma en voulant valider sa correction auprès d'un collègue est probablement consciente de la possible part d'arbitraire de son jugement et cherche ainsi à l'atténuer.

La notion de valeurs qui caractérise la dimension axiologique nous permet de voir qu'il est important pour Telma de placer l'élève au cœur de sa correction en

misant sur l'évolution de ce dernier, mais aussi en tentant d'être la plus objective possible, que ce soit en atténuant les facteurs d'influence ou en demandant l'avis d'autres collègues lorsque le doute de l'arbitraire l'envahit.

1.1.3 Dimension affective

Le doute est un sentiment qui permet à Telma de se remettre en question et de s'améliorer, ce n'est pas un doute quant à ses compétences. Au contraire, Telma semble confiante quant à son rôle d'évaluatrice du texte argumentatif en prévision de l'épreuve unique : « Je me sens confiante. Ça ne me stresse pas plus » (entrevue; 00:41:21 – 00:41:26). Nonobstant le doute, et parce qu'elle dit bien connaître les demandes ministérielles, elle croit être une enseignante sensibilisée à la complexité de la correction. La connaissance qu'a Telma de la Politique ministérielle entre toutefois en conflit avec son bagage professionnel, ce qui soulève d'autres émotions : un sentiment de regret surgit quand elle pense au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire et du texte argumentatif. À la question « Lorsque vous pensez à l'exercice de votre jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif, quel sentiment surgit? » Elle exprime que :

Ce n'est pas de la colère, mais en fait, je déplore ça! Parce que dans le fond, c'est moi qui les ai suivis, ces enfants-là, toute l'année [...] Je déplore ça en fait là... qu'on nous dise que c'est si important, mais qu'en fait pour l'épreuve qui sanctionne l'obtention de leur diplôme, je ne puisse pas [appliquer mon jugement professionnel]. (entrevue; 00:39:08 – 00:40:20)

Elle déplore le fait que son jugement professionnel ne puisse être appliqué comme il le devrait parce que, selon elle, la Politique du Ministère permet aux enseignants d'exercer leur jugement professionnel et de faire des accommodements en cours d'année alors que l'épreuve unique corrigée par le Ministère ne le permet pas. À ses yeux, il s'agit donc d'une incohérence.

1.1.4 Dimension praxéologique

Comme la dimension praxéologique est celle de l'action, nous avons pu observer comment le jugement professionnel est appliqué par Telma lors d'une évaluation de texte argumentatif lors de la correction qu'elle a effectuée et aussi recueillir les propos de l'enseignante sur ce qu'elle a l'habitude de faire. C'est par l'analyse de la dimension praxéologique de Telma que nous verrons comment les dimensions sont interreliées. En effet, nous pourrions constater comment d'autres dimensions influencent la pratique.

Telma a une méthode d'évaluation qui lui est propre et qui lui permet, selon elle, d'être plus efficace. Tout d'abord, elle cherche à s'installer dans un lieu qui lui garantit le plus grand calme. Elle précise à ce sujet qu'elle sait que son efficacité sera affectée si elle corrige dans des lieux publics par exemple. « Quand je vais dans les cafés, j'assume que je vais être moins efficace parce qu'il y a un peu de bruit et que je ne suis pas capable de corriger avec de la musique. Donc, il faut que ça soit un endroit relativement tranquille » (entrevue; 00:27:12 – 00:27:26). Ensuite, elle dit s'assurer de ne pas choisir de corriger son groupe faible en premier afin de ne pas le pénaliser : « Commencer par les plus faibles, j'ai l'impression que je suis plus exigeante si je commence avec eux et que là, les notes sont plus faibles. » (entrevue; 00:16:51 – 00:16:59). Puis, elle mentionne qu'elle fait la lecture de 5 à 10 copies d'un groupe moyen avant de commencer la correction. Ces lectures lui permettront de se faire une idée de ce qui l'attend :

Je prends le groupe moyen qui va me donner une idée de ce qu'ils vont avoir produit. Je lis des fois cinq – des fois, ça va aller jusqu'à dix – copies, juste pour me faire une tête [...] Je ne peux pas corriger tout d'un coup. Après un certain nombre de copies, on dirait que ça devient plus facile parce que là je connais très bien le sujet, je sais ce qu'ils vont me dire, donc là c'est plus facile. (entrevue; 00:15:12 – 00:19:26)

Après ces premières lectures, elle peut faire la correction autant sur la structure que sur la langue. « Mais, pour la structure, la langue, là, oui [je peux la faire en même temps] parce que je suis dans la marge, donc, ça finit par devenir aidant et ça me permet de faire les deux » (entrevue; 00:19:127 – 00:19:35). Cette méthode de travail, en plus de lui assurer une plus grande efficacité, lui donne l'impression d'être plus objective parce qu'ainsi, elle dit avoir une meilleure vue d'ensemble qui fait en sorte qu'elle évalue chaque élève sensiblement de la même façon. Cette impression permet également de constater comment des valeurs (dimension axiologique) interviennent dans la pratique : le désir d'être la plus objective possible s'inscrit dans ce qui est important aux yeux de Telma, dans ce qu'elle considère comme adéquat dans l'évaluation et influence sa façon de fonctionner.

Telma, bien que consciente du sérieux de l'aboutissement en fin d'année, dit traiter le texte argumentatif de la même façon qu'un autre texte parce que pour elle, tous les textes s'équivalent. Elle dit mettre la même rigueur dans l'évaluation d'un texte narratif que dans celle d'un texte argumentatif parce que, selon sa conception (dimension idéale), un élève éprouvant des difficultés lors de l'écriture d'un texte narratif aura tout autant de difficulté lors de l'écriture d'un texte argumentatif. C'est pourquoi elle utilise la grille ministérielle, qu'elle simplifie dès le début de l'année et qui se complexifiera au fur et à mesure.

Voici les résultats de la correction que Telma a faite pour notre étude, reproduits dans une grille d'évaluation simplifiée :

Tableau 1
Résultats obtenus par Telma lors de la correction faite d'un texte argumentatif

critère 1 – adaptation à la situation de communication	15/30
critère 2 – cohérence du texte	10/20
critère 3 – utilisation d'un vocabulaire approprié (1-2 erreurs)	4/5
critère 4 – construction des phrases et ponctuation appropriées (12 erreurs)	17/25
critère 5 – respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (>21 erreurs)	0/20
Total	46/100

Grâce à la MPVH, nous avons pu savoir que Telma trouve que le résultat auquel elle parvient est très faible. Elle mentionne d'ailleurs que c'est le genre de cas où elle aurait demandé un deuxième avis : « Donc, 46, c'est parce qu'on est en bas du minimum requis pour la compétence. Donc, je soumettrais probablement ce texte-là, en fait, à [mes collègues] » (entrevue; 00:25:53 – 00:26:02). Son souci d'être juste provenant de la dimension axiologique l'amène donc, dans la pratique, à poser des actions comme celles d'aller consulter ses collègues pour avoir un deuxième avis.

1.2 Louise

1.2.1 Dimension idéale

La façon dont Louise conçoit le jugement professionnel ainsi que les composantes de la compétence du savoir-écrire en fonction de ses usages dans notre société, des prescriptions ministérielles ou de l'idée qu'elle se fait des normes de l'évaluation du savoir-écrire, s'inscrivent dans la dimension idéale puisqu'ils nous renseignent sur ses conceptions. D'abord, le jugement professionnel pour Louise est défini comme « la capacité [...] avec les données qu'on a, de poser un jugement, de prendre une décision ou de donner une note ou d'agir selon les données qu'on a, de façon la plus objective possible » (entrevue; 00:00:13 – 00:00:41). Par contre, bien que Louise donne une définition claire du jugement professionnel, elle n'en fait pas mention autrement que lorsqu'elle est interrogée à ce sujet. Louise cherche à

s'inscrire le plus possible dans les demandes ministérielles, et pour ce faire, elle croit qu'il est nécessaire d'être près de l'objectivité. Elle mentionne quand même l'importance d'une fine marge de manœuvre dans l'objectivité, laissant place à une subjectivité quant au parcours de l'élève, mais pour elle, le jugement professionnel devrait être objectif, et ce, particulièrement dans un contexte d'évaluation du texte argumentatif formatif menant à l'épreuve unique du Ministère. C'est pourquoi à la question « Définissez le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir écrire du texte argumentatif en 5^e secondaire. », elle répond :

Encore là, il faut être, selon moi, le plus objectif parce que là on parle d'un texte qui va être évalué. En fait, c'est l'examen du Ministère; c'est le Québec au complet là. Donc si on arrive vraiment à ce que tout le monde, si tout le monde met le plus de part de subjectivité, on perd le contrôle un peu. Donc c'est vraiment dans ce contexte-là qu'il faut être encore beaucoup plus objectif et beaucoup plus proche des critères exigés, selon moi, par le Ministère pour qu'on arrive à un résultat qui a une certaine valeur aussi à la fin. (entrevue; 00:02:23 – 00:02:50)

Elle semble comprendre, sans le nommer comme tel, que son jugement professionnel s'applique lors d'évaluations formatives en cours d'année, mais que c'est le Ministère qui aura le dernier mot. Louise mentionne que l'objectivité et le fait de respecter les normes sont une façon d'uniformiser le travail des enseignants dans l'optique de l'épreuve unique. Le contraire pourrait, selon elle, mener à une perte de contrôle dans l'apprentissage que l'élève pourrait faire du texte argumentatif.

En ce qui a trait aux composantes de la compétence à écrire, Louise décrit de mémoire les critères de la grille d'évaluation (critères constituant également les composantes), fournie par le Ministère en prévision de l'épreuve unique, de façon claire, en omettant toutefois certains éléments de détail de la grille. Prenons, par exemple, la définition du critère de l'adaptation à la situation de communication de Louise :

Pour moi, donc c'est d'abord prendre conscience [de la personne] à qui on s'adresse, donc voilà comme destinataire. C'est la situation aussi. Tu es dans une situation scolaire, donc tu dois aussi faire. Ce que je leur dis souvent, c'est que c'est rigide comme cadre : tu n'as pas le choix. Il faut que tu t'adaptes à cette situation d'écriture aussi. Donc, le destinataire, le cadre dans lequel il doit écrire et respecter le sujet aussi là, ben, c'est dans la thématique du sujet, là, donc, pour moi, c'est tout ça que je regarde quand je pense à l'adaptation de la situation de communication. (entrevue; 00:05:22 – 00:05:58)

Louise fait une lecture succincte de ce critère, mais qui prend néanmoins compte du destinataire et du sujet à traiter. Elle ajoute également le contexte scolaire dans lequel l'élève doit écrire. Elle omet toutefois de faire mention du genre de texte, des arguments à développer, du nombre de mots demandé et des marques de modalité. Ainsi, malgré son désir d'adhérer aux attentes ministérielles, le manque de connaissance du critère 1 peut nous laisser croire que son jugement sur le texte sera différent que si elle en avait eu une meilleure compréhension.

Le détail de la dimension idéelle de Louise nous laisse supposer qu'elle souhaite appliquer son jugement professionnel le plus objectivement possible (provoquant un questionnement quant aux valeurs qui découle de la dimension axiologique, de la même façon que chez Telma) et que, pour ce faire, elle cherche à adhérer aux demandes ministérielles. Par contre, nous constatons que certaines définitions sont incomplètes par rapport à celles proposées par le Ministère. Parce qu'elle n'enseigne que depuis quelques années et parce que sa formation a été selon elle incomplète, Louise croit qu'elle part avec un handicap : « J'ai toujours eu l'impression que le cours qui portait là-dessus, je l'avais eu comme à moitié, donc quand je corrige, je marche avec une jambe de bois » (entrevue; 00:21:46 – 00:21:56). Louise est consciente que son expérience est à cumuler et que sa correction reste à parfaire : « Je ne suis pas assurée de ma correction pour l'instant. J'espère que l'expérience va venir consolider ça » (entrevue; 00:22:19 – 00:22:27). Donc, la conception que Louise se fait de l'évaluation se veut objective, mais

puisque'elle connaît les lacunes dues à son manque d'expérience et de formation, elle ne semble pas totalement à l'aise dans sa fonction d'évaluatrice.

1.2.2 Dimension axiologique

La dimension axiologique est définie selon les valeurs de l'individu et de ce qui est bien ou mal. Il s'agit ici de se demander si le jugement professionnel de Louise se construit sur de l'arbitraire ou sur une subjectivité maîtrisée, en faisant référence seulement aux attentes du Ministère comme elle le souhaiterait.

Pour Louise, dans sa conception d'une bonne évaluation, l'objectivité prime. Selon elle, une bonne évaluation serait celle qui est « le plus fidèle à ce que le Ministère demande [...], mais de façon la plus objective possible, mais qui laisse encore une fois un petit pourcentage à une subjectivité » (entrevue; 00:17:52 – 00:18:14). Pour diminuer considérablement les traces de subjectivité, Louise cherche à faire en sorte que sa correction soit très près de ce que le Ministère prescrit.

À l'instar de Telma, Louise croit que ce qui serait inadéquat est l'aspect arbitraire de la subjectivité comme le fait de ne pas vouloir décevoir ou décourager un élève. Pour elle, la subjectivité appropriée dans l'évaluation est subtile :

Quand je parle de subjectivité, c'est une question de petits points, où on sent que l'élève est capable ou il a eu quelque chose. Je sais que j'évalue sa capacité et pas son effort, je sais que oui, peut-être, cet examen-là, il n'a pas réussi, mais je sais avec mes connaissances, que l'élève est capable de le faire et je sais qu'il est capable de se rendre à la prochaine étape. Ça, pour moi, c'est la subjectivité acceptable. (entrevue; 00:20:05 – 00:20:30)

Chez Louise, son très grand souci d'objectivité est ce qui semble le plus distinctif de la dimension idéale. Par contre, malgré ce dernier, nous avons pu constater, lors de la correction, que le jugement de Louise pouvait être altéré par certains facteurs, tant internes qu'externes. En effet, en ce qui a trait au jugement professionnel dans

l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif formatif, Louise croit qu'elle est plus sévère parce qu'elle sait que l'aboutissement de la 5^e secondaire sera l'épreuve unique du Ministère et elle en connaît l'enjeu, soit l'obtention ou non du diplôme d'études secondaires.

[...] on dirait que je le sens moins que mon attention est dans l'enseignement, et la correction est encore plus sévère. Oui, je me sens plus. Quand on est conscient de ce qui s'en vient réellement à la fin, puis du poids que ça va avoir pour leurs études, veux, veux pas, ça joue là, même si on essaie d'être pareille dans tous les textes, je sais que je ne suis pas pareille. Je sais que je suis plus sévère là-dessus. (entrevue; 00:15:00 – 00:15:25)

Comme elle est consciente de l'enjeu de l'épreuve unique, elle se dit plus sévère dans sa correction, ce qui s'inscrit dans la dimension axiologique dans laquelle les valeurs de l'enseignant surgissent. Dans le cas de Louise face à l'épreuve unique, c'est pour maximiser les chances de réussite de l'élève qu'elle modifie son niveau de sévérité dans l'évaluation.

De plus, la remise en question due à une possible iniquité causée par la part d'arbitraire est une preuve de souci moral de l'ordre de la dimension axiologique. Louise remet effectivement son évaluation en question : « Je compare l'élève en fait, si ce n'est pas avec lui-même, avec les autres. Je réalise des choses, je ne sais pas si c'est une bonne chose, je ne sais pas si je devrais corriger comme le Ministère en fait, individu x » (correction; 00:58:26 – 00:58:34). Au fil des évaluations et au fil des années d'expérience, Louise prend conscience de ce qu'elle fait en évaluation et elle se questionne sur ce qu'il est bien ou non de faire.

En somme, bien que l'analyse de la dimension axiologique révèle un grand désir d'objectivité, Louise sait bien qu'elle n'est pas à l'abri de la subjectivité parfois même arbitraire qui pénalise l'élève selon des valeurs personnelles qui vont au-delà de ce que le Ministère demande. Malgré tout, Louise tente de ne pas rester dans cette façon de faire. Comme le mentionne Joffrey (2009), l'important c'est de remettre en

question l'arbitraire et de s'en servir comme levier pour évoluer, ce que Louise semble faire.

1.2.3 Dimension affective

Louise, moins expérimentée que Telma, présente un rapport au jugement professionnel teinté par certaines émotions propres à la dimension affective lorsque l'évaluation est abordée. En effet, pour Louise, la question de l'évaluation soulève les passions. À la question « Aimez-vous l'acte d'évaluer? », elle répond très spontanément et avec véhémence :

Non! Non! Je n'aime pas ça. Je crois que c'est un acte nécessaire, mais non, je ne l'aime pas. Y'a pas de plaisir. Ce que j'aime, c'est quand mon évaluation a apporté quelque chose chez l'élève ensuite. Mais mon plaisir est dans l'enseignement, pas dans l'évaluation... Mais ça vient avec.
(entrevue; 00:22:43 – 00:23:07)

Cette absence de plaisir dont elle parle ici est percevable par le doute dont elle a fait preuve tout au long du volet correction. Avec des phrases comme « Puis souvent, c'est encore un peu mon insécurité, je commence à la mine. » (correction; 00:00:23 – 00:00:30), « Je ne peux pas te dire à quel point je ne me fais pas confiance. » (correction; 00:42:16 – 00:42:18), « Là, on s'en va avec le critère qui me donne des maux de tête. » (correction; 00:44:57 – 00:45:00) « Parce que [...] je ne me fais pas confiance » (correction; 00:51:57 – 00:52:03) « Je le sais! Il y a des choses que je n'ai pas vues, je m'en excuse d'avance... » (00:56:47 – 00:56:51) Le doute relevé ici est un doute émanant de l'insécurité et non plus de la remise en question cognitive dont faisait preuve Telma et qui s'inscrivait dans un désir d'équité.

Pour Louise, le doute est particulier à la dimension affective de son rapport au jugement professionnel. Ce doute se traduit particulièrement par son désir constant d'objectivité en contrepoids à sa peur d'être trop subjective. Ce désir d'objectivité

omniprésent semble exprimer un manque de confiance en son jugement professionnel causé, dans sa perspective, par son manque de formation et sa courte expérience.

En plus du doute, l'appréhension est un sentiment qui habite Louise. Tout comme Telma l'a dit, Louise sait que son jugement professionnel ne sera pas appliqué de la même façon lors de la correction du texte argumentatif que lors de l'évaluation du savoir-écrire d'autres types de textes. Ainsi, à la question « Comment vous sentez-vous face à l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en sachant que l'aboutissement sera l'épreuve unique du Ministère? », Louise a exprimé sa nervosité puisqu'elle sait qu'elle n'aura plus de pouvoir sur la réussite de l'élève :

Je me sens encore plus nerveuse que quand c'est un texte narratif, descriptif où veux, veux pas, j'ai plus de contrôle, en fait. C'est peut-être ça aussi, peut-être que j'ai l'impression que ça s'en va ailleurs et que je n'ai plus le contrôle de ce qui se passe, je pense que c'est ça qui me stresse un peu plus. (entrevue; 00:26:25 – 00:26:45)

Tout comme Telma, Louise connaît et exprime son impuissance devant l'aboutissement qu'est l'épreuve unique du Ministère, laquelle la place dans une position où son jugement professionnel n'aura pas d'impact sur le résultat final de l'élève.

Somme toute, l'analyse de la dimension affective démontre que Louise est très émotive face à l'évaluation et, par conséquent face à son jugement professionnel. Selon elle, sa brève carrière et son manque d'expérience font d'elle une moins bonne évaluatrice. Elle considère que l'évaluation est un passage obligé, mais elle ne l'apprécie pas particulièrement. C'est pour elle une action qui la fait douter, où elle se remet en question. D'abord, parce qu'elle croit que son manque d'expérience lui nuit, mais aussi parce qu'elle croit qu'une bonne évaluation doit être la plus objective possible; elle cherche à effacer toutes traces de subjectivité ce qui génère de la

nervosité. Ainsi, Louise est dans le doute quant à sa façon d'évaluer les élèves, quant à son jugement professionnel.

1.2.4 Dimension praxéologique

Tout comme chez Telma, il est possible de constater que les trois autres dimensions interagissent dans la pratique de Louise, qui a elle aussi une méthode de travail qui lui est propre. Tout d'abord, Louise cherche un lieu paisible pour travailler : « Un bureau, un endroit calme, ça peut être à l'école, ça me permet de me concentrer, rarement chez moi parce qu'il y a toujours un peu d'action, juste un environnement calme où je peux me concentrer avec un bureau, bibliothèque, etc. » (entrevue; 00:17:00 – 00:17:15). Ensuite, indépendamment du groupe d'élèves qu'elle corrige, elle prend les copies dans l'ordre dans lequel elles se présentent, généralement en ordre alphabétique, puisqu'ainsi elle ne peut identifier les élèves qui ne sont pas placés dans cet ordre en classe. Elle cherche ainsi à ne pas connaître à qui appartient la copie qu'elle corrige afin d'être objective. Dans cette pratique, Louise valorise l'objectivité par souci d'équité (dimension axiologique) afin qu'aucun élève ne soit favorisé. Puis, Louise fait trois lectures. D'abord, elle fait une première lecture au cours de laquelle elle corrigera le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe d'usage : « Je vais vraiment m'attarder aux critères 3, 4 et 5 parce que c'est ces critères-là qui me sont les plus familiers » (correction; 00:00:16 – 00:00:22). Ensuite, elle consacre sa deuxième lecture au fond (critères 1 et 2) : « J'ai regardé les petites fautes qui sont assez évidentes, j'ai pris connaissance du texte [...] Première chose que je fais, c'est vérifier si tous les éléments de la structure sont là, la structure du texte argumentatif » (correction; 00:16:39 – 00:17:15). Finalement, sa troisième lecture est une relecture afin de s'assurer qu'elle n'a rien négligé : « Ensuite, ma troisième lecture, quand j'y reviens, c'est vraiment comme une sorte de lecture de révision » (entrevue; 00:09:41 – 00:09:47). Ces trois lectures lui permettent de corriger en profondeur les textes de ses élèves. Cependant, notons que les raisons qui

mènent, dans la pratique, Louise à faire une troisième lecture sont tant axiologiques qu'affectives. Louise démontre un souci d'équité (dimension axiologique):

Je fais une troisième lecture où je regarde encore mes éléments, puis quand t'as vu l'ensemble de ton groupe, voir un peu si j'ai été juste ou si j'ai été équitable là entre deux élèves qui ont fait une erreur qui est tout à fait semblable, mais sans m'en rendre compte, j'ai pénalisé un plus que l'autre. Donc j'essaie d'être la plus juste en me référant au code de correction que j'ai. (entrevue; 00:09:55 – 00:10:19)

La dimension affective, pour sa part, se révèle dans son incertitude et sa crainte d'avoir omis certains détails qui sont, pour leur part, distinctifs de la dimension affective. Louise ajoute d'ailleurs que, pour elle, c'est toujours stressant :

Tantôt, j'ai dit, je reviens trois fois sur l'ensemble du groupe, mais avant de remettre là, je vais revenir quand même de temps en temps, parce que j'aurais pas le temps de le faire. Veux, veux pas, il faut remettre à une date précise, mais si je pouvais les relire cinq fois, je les lirais cinq, six, sept, huit fois. (entrevue; 00:22:00 – 00:22:17)

Le fait de vouloir relire les textes d'élèves et de réviser la correction qu'elle a pu en faire pourrait démontrer cette incertitude qui l'habite et qui semble régir plusieurs de ses actions en évaluation. Le doute en tant que levier pour s'améliorer pourrait être bénéfique à Louise puisqu'il peut rendre meilleure ou plus équitable l'évaluation. Par contre, le doute empreint de peur d'être inadéquat pourrait handicaper Louise et lui nuire. La pratique de Louise pourrait donc être affectée ou bonifiée par son incertitude selon l'impact de cette dernière.

Louise, lors de la correction, mentionnait sa vigilance afin de ne pas faire d'erreurs : « Et là, je fais toujours attention pour ne pas me tromper entre les lignes. » (correction; 00:47:57 – 00:47:59). Malgré tout, une erreur s'est immiscée dans son calcul. Le résultat qu'elle obtenait alors était de 83 %, mais nous sommes plutôt parvenue à un résultat de 62 %.

De ce résultat de 83 %, Louise a été grandement surprise, selon elle, le texte ne mérite pas une note aussi élevée : « C'est fort, 83. C'est fort pour son texte. Ce n'est pas un mauvais texte là, mais je relirais » (correction; 00:48:31 – 00:48:42). Plutôt que de refaire une lecture approfondie, elle a alors fait un survol du texte pour en venir au nouveau résultat de 81 %. Devant son hésitation, lors de la MPVH, nous avons relancé Louise afin qu'elle explique pourquoi le résultat de 83 % lui semblait trop fort et qu'elle l'avait réduit à 81 %. Sans toutefois détailler les éléments faisant du texte un texte faible, elle a répondu qu'elle se fonde sur l'enjeu qu'est l'examen ministériel :

C'est-à-dire que je me base toujours dans l'optique qu'il faut qu'on les prépare au Ministère et, dans ma tête, le Ministère est extrêmement sévère. Donc, il y a aussi ce côté : oui, on est en évaluation, mais on est aussi dans une formation. Je veux être la plus sévère possible pour que ça lui serve à long terme. (correction; 00:49:44 – 00:50:09)

Ainsi, nous constatons que Louise fait intervenir ses valeurs (dimension axiologique) et ce qu'elle croit être important pour que l'élève réussisse au point d'être même volontairement plus sévère.

Devant cet écart majeur de 21 % entre le premier résultat de 83 % et le résultat final de 62 %, nous avons contacté Louise par courriel afin qu'elle nous donne ses impressions sur ce nouveau total. Elle répond :

Alors, j'ai regardé et je crois que l'élève est plus proche de 62 % d'autant plus qu'au départ, je n'étais pas d'accord avec le 81 % et que si c'était mon élève, j'aurais révisé ma correction à tête reposée. Je pense qu'il y a peut-être eu une erreur de calcul dû à une confusion entre les rangées du nombre d'erreurs et du nombre de points. (17 juillet 2017)

Ainsi, Louise confirme que certains facteurs tant internes qu'externes –subjectifs et même parfois arbitraires– peuvent interférer dans la pratique. Comme elle l'a

spécifié, elle pourrait, en effet, avoir confondu les lignes de la grille, inversant ainsi les points avec le nombre d'erreurs du tableau des correspondances (en annexe E). Cet écart aurait aussi pu être le résultat de la méthode de pensée à voix haute mettant Louise dans une situation de stress devant la crainte d'être jugée, comme il aurait pu être le fruit d'une erreur de calcul ou d'une défectuosité de la calculatrice utilisée. Il est donc possible de penser que le fait que les craintes (dimension affective) et les valeurs (dimension axiologique) soient intervenues dans la pratique d'évaluation de Louise et pourraient avoir entraîné une modification du résultat. Nous pouvons donc nous questionner sur l'impact que ces divers facteurs peuvent avoir, et ce, jusqu'à altérer le résultat d'un élève et ainsi possiblement lui donner une préparation inadéquate à l'épreuve unique du Ministère.

Lors de la correction commentée que Louise a effectuée, elle parvenait au résultat de 83 % qui, selon elle, était trop élevé. Elle s'est alors remise en question:

Donc, je pourrais m'arrêter ici, mais je me connais, je sais que ça serait pas la fin. Je reviendrais, je reviendrais... Je relirais... j'irais chercher des erreurs, j'irais vraiment mot à mot regarder s'il y a encore des choses que j'aurais oubliées. Oui, ça tournerait autour de ça, ma correction. Ça peut me prendre vraiment, vraiment beaucoup de temps là. *Pourquoi?* Parce que je trouve que c'est important. Je veux être le plus juste possible et que je ne me fais pas confiance. (00:51:25 – 00:52:02)

Ainsi, il est possible de penser que le doute est, chez Louise, autant un signe de son désir d'équité que de son insécurité et qu'il peut être nuisible puisqu'il semble la ralentir dans son travail.

Devant l'incertitude de Louise et l'écart majeur entre les résultats des deux enseignantes, nous avons refait le calcul du résultat de Louise. Les points de sa correction étant les suivants (Tableau 2), le résultat a donc été réduit à 62 %.

Tableau 2
Résultats obtenus par Louise lors de la correction faite d'un texte argumentatif

critère 1 – adaptation à la situation de communication	20/30
critère 2 – cohérence du texte	13/20
critère 3 – utilisation d'un vocabulaire approprié (1-2 erreurs)	4/5
critère 4 – construction des phrases et ponctuation appropriées (12 erreurs)	19/25
critère 5 – respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (>21 erreurs)	6/20
Total	62/100

L'examen de la dimension praxéologique de Louise nous a révélé que sa pratique était empreinte des autres dimensions, comme c'est le cas dans tout *rapport* à. Le souci d'équité de l'enseignante démontre certes des valeurs qui lui sont importantes et qu'elle considère être la norme, mais il met également en évidence l'insécurité dont elle fait preuve. C'est dans cette optique que Louise fait ses multiples lectures lors de sa correction. Malgré tout, les facteurs internes et externes semblent altérer son désir initial d'objectivité et peut-être même rendre son jugement arbitraire

2. RAPPORT AU JUGEMENT PROFESSIONNEL

La description des dimensions idéale, praxéologique, axiologique et affective de Telma et de Louise nous permettent de mieux comprendre le rapport que chacune d'entre elles entretient avec le jugement professionnel, et ce, particulièrement dans le contexte de l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif dans la perspective de l'épreuve unique ministérielle. La conception que se fait l'enseignant du jugement professionnel dans l'évaluation ainsi que dans la conception des critères de la grille d'évaluation proposée par le Ministère relève de la dimension idéale. L'idée que Telma et Louise se font du jugement professionnel est similaire, en ce sens qu'il signifie pour chacune d'elle la capacité de prendre une décision selon l'aptitude réelle à écrire de l'élève en considérant son cheminement. Par contre, la notion de jugement professionnel semble plus claire et plus ancrée chez

Telma, qui a plusieurs années d'expérience de plus que Louise. Ce fait se dénote également dans la conception du critère 1, l'adaptation à la situation de communication, de Telma et de Louise. Selon elles, le jugement professionnel est propre à chaque enseignant puisque chacun évaluera les textes selon sa subjectivité. La description de la dimension idéale de Telma et de Louise illustre d'ailleurs que l'enseignant, bien qu'il soit orienté par les normes et les prescriptions du Ministère, aura sa propre conception de l'évaluation, des critères et, par conséquent, du jugement professionnel.

La valeur que l'enseignant accorde au jugement professionnel sous un angle philosophique ou moral est de l'ordre de la dimension axiologique. Et puisqu'il s'agit de la conception de ce qu'est une évaluation adéquate ou un évaluateur rigoureux, la dimension axiologique est en quelque sorte liée à la dimension idéale. La question de l'équité et de l'objectivité, autant chez Telma que chez Louise, sont des valeurs qui semblent essentielles. Que ce soit au point de vue moral ou philosophique, il est possible de constater que ce qui soulève autant de doute et d'émotivité chez Telma et chez Louise est des éléments auxquels elles attachent une grande importance et qui seraient, pour elles, dignes d'intérêt. Le souci constant d'objectivité ou, du moins, d'objectiver le plus possible la subjectivité, ainsi que le souci d'équité apparaissent comme deux valeurs morales profondément ancrées dans le désir de justice de Telma et de Louise, donc primordiales dans leur jugement professionnel.

La dimension affective est décrite comme ce qui se rapporte aux émotions, voire aux passions de l'enseignant par rapport au jugement professionnel. C'est par elle que le doute, le sentiment d'injustice, ou à l'inverse, la certitude vont s'exprimer. Au regard de la dimension affective, Louise ne croit pas être une bonne évaluatrice et considère avoir encore beaucoup à apprendre. En effet, le doute constant que nous avons relevé dans le discours de Louise démontre une insécurité qu'elle attribue à son manque d'expérience. Rappelons d'ailleurs que Louise avait fait mention, dans la dimension idéale, que son expérience de correctrice était à parfaire puisque selon

elle, sa formation à l'évaluation n'avait pas été adéquate. Ce fait pourrait justifier l'incertitude dont Louise fait preuve. Pour sa part, Telma se dit plus confiante grâce à son expérience. Elle utilise plutôt le doute comme levier pour évoluer en tant qu'évaluatrice. En effet, Telma dit ne plus ressentir le stress de ses débuts en tant qu'évaluatrice. Lorsque le doute surgit, elle s'en sert plutôt pour se questionner sur l'évaluation ou sur son jugement professionnel, dont elle tente le mieux possible de faire preuve malgré les incohérences qu'elle dénote dans la Politique du Ministère, soit dans le fait qu'elle ne peut pas appliquer son jugement professionnel jusqu'à la fin de la formation qu'elle offre aux élèves à cause de l'épreuve unique corrigée par le Ministère.

La pratique et les méthodes de correction de Telma et de Louise nous renseignent sur la dimension praxéologique. Le lieu privilégié pour corriger, l'ordre de correction des copies, les traces que les enseignantes ont laissées sur la copie d'élève et les commentaires recueillis lors de la MPVH sont autant d'outils qui permettent de constater que chaque individu a sa propre méthode orientée par ses valeurs et ses émotions. C'est toutefois dans le résultat des corrections que la variation entre les deux participantes apparaît manifestement et permet de constater comment la pratique de l'une diffère de celle de l'autre. L'écart de 16 points entre les deux évaluations (Telma ayant accordé 46 % au texte de l'élève et Louise 62 %) démontre que chaque enseignante, bien qu'elles aient la même vision du jugement professionnel, ont toutes deux un cheminement qui leur est propre et qui influence concrètement l'évaluation.

De plus, il a été possible de constater que la dimension praxéologique est interreliée aux autres dimensions. C'est dans la pratique qu'il est possible de constater comment les conceptions recensées dans la dimension idéale sont appliquées et comment les valeurs des enseignantes prennent le dessus sur ce qui devrait être fait ou non en évaluation. Finalement, c'est, entre autres, dans la pratique que s'expriment les diverses émotions : le doute, la colère, etc.

Nous sommes donc amenée à nous questionner sur l'influence des facteurs internes ou externes dans la correction et le jugement professionnel. En effet, les lieux et l'environnement de travail pourraient, entre autres, avoir un impact sur l'évaluation; pensons, par exemple, à l'erreur de près de 20 % que Louise a faite et qui a pu être générée par le contexte de notre étude. Rappelons aussi que Louise est moins expérimentée que Telma, ce qui pourrait expliquer l'écart de 16 % entre les deux corrections : Louise ayant trouvé moins d'erreurs que Telma. Cet écart dans l'expérience pourrait également justifier que la copie du texte d'élève que Telma a corrigée soit beaucoup plus annotée que celle de Louise. Par contre, il pourrait aussi être un indicateur que certains détails captent davantage l'attention de Telma que de Louise ou simplement que l'une a plus d'aptitudes que l'autre. Et que dire de l'influence des conceptions, des valeurs et des émotions? Nous avons, en effet, pu constater qu'elles pouvaient avoir un impact important sur le jugement professionnel. Nous pouvons conclure que ce qui ressort particulièrement, c'est que la pratique de chaque enseignant est singulière, et, par conséquent, que son jugement professionnel l'est également.

Compte tenu de ces quatre dimensions et si nous nous rapportons à la définition initiale du *rapport à* de Chartrand et Prince (2009), où le *rapport à* est le lien qu'entretient le sujet avec un objet, et ce, à la lumière des autres liens qu'il s'est construits et qui l'influencent, il semble que le rapport au jugement professionnel est singulier, qu'il ne s'appliquera pas de la même façon d'un individu à l'autre à cause des divers facteurs d'influence. Pour cette raison, il est raisonnable de penser que se produisent certaines iniquités, potentiellement problématiques dans un contexte particulier comme celui de l'évaluation du texte argumentatif formatif et préparatoire à l'épreuve unique du Ministère.

CHAPITRE 5 – DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, nous aborderons les apports et les limites de notre recherche en faisant ressortir les éléments caractéristiques des deux cas d’enseignantes et en les mettant en parallèle avec notre problématique sociale ainsi qu’avec notre cadre théorique. Finalement, à la lumière de nos conclusions, nous présenterons les éléments susceptibles d’alimenter notre pratique professionnelle et grâce auxquels nous considérons avoir fait un réel cheminement.

1. APPORTS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

La problématique sociale a démontré que le changement d’approche en évaluation, soit celle par compétences, réclamait des enseignants l’utilisation du jugement professionnel. Défini comme un processus de prise de décision considérant autant les contraintes ministérielles que l’expertise de l’enseignant par Lafortune et Allal (2008), le jugement professionnel doit être, selon le ministère de l’Éducation, et de l’Enseignement supérieur, de qualité et rigoureux afin qu’il n’y ait aucune trace de subjectivité. Pourtant, le jugement nécessite la subjectivité, par définition. Et bien que le Ministère insiste sur l’application du jugement professionnel dans l’évaluation, les outils qu’il fournit pour l’application des modalités d’évaluation n’abordent le sujet qu’en surface.

Les études de cas réalisées nous ont permis de comprendre les définitions du jugement professionnel que Telma et Louise adoptent et, même si le sujet n’est abordé que superficiellement dans les prescriptions ministérielles, toutes deux en donnent des définitions qui se ressemblent. Les deux enseignantes ont défini le jugement professionnel comme la capacité à poser un jugement en fonction des données qu’un enseignant possède sur un élève et qui lui permet d’évaluer celui-ci pour une compétence donnée, en l’occurrence le savoir-écrire du texte argumentatif.

Cette définition rejoint partiellement celle du Ministère énoncée dans la problématique sociale de notre étude :

Les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur évaluation soit rigoureuse et transparente, ce qui veut dire qu'ils doivent planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. (Gouv. du Québec, 2008, p. 16)

Or, si les définitions des deux enseignantes sont similaires et qu'elles reprennent en partie celle du Ministère, leur subjectivité rend leur jugement professionnel unique puisque celui-ci est teinté de leur bagage tant personnel que professionnel. Rappelons que Krynsky (1989) mentionnait à ce sujet que l'individu n'est pas pureté subjective et qu'il est donc influencé par de nombreux éléments internes et externes. Nous avons d'ailleurs pu constater que cette subjectivité est apparente, c'est pourquoi les deux enseignantes souhaitent atténuer sa présence. Malgré tout, cette subjectivité est apparente, par exemple, chez Louise qui compte moins d'années d'expérience que Telma et pour laquelle le doute de son évaluation est omniprésent. Grâce à notre étude, nous constatons que le jugement professionnel est subjectif chez les deux personnes rencontrées, que la subjectivité est inévitable et qu'il y a même une part d'arbitraire dans cette dernière qui, malgré le désir des enseignantes de l'objectiver, ne peut pas être éliminée.

Bien que les deux enseignantes aient des perceptions similaires du jugement professionnel en ce qui a trait à la subjectivité arbitraire et à l'équité, leurs façons d'aborder la correction leur sont propres. Nous aurions pu croire que leur façon d'évaluer les évaluations formatives, de les juger, aurait été la même parce qu'elles les corrigent avec la grille ministérielle utilisée lors de l'épreuve unique. Par contre, grâce aux quatre dimensions du *rapport à*, nous avons pu dénoter des différences entre les méthodes de Telma et celles de Louise. En documentant la dimension idéale de leur rapport au jugement professionnel, nous avons pu constater qu'elles

concevaient ce jugement et les critères d'évaluation sensiblement de la même façon. L'analyse de la dimension axiologique a révélé que les deux enseignantes étaient préoccupées par l'objectivité de l'évaluation, mais que malgré tout, chacune privilégiait des critères plus que d'autres lors de son évaluation. Quant à notre traitement de données relatives à la dimension affective, il a démontré que le même doute qui habite Louise s'est dissipé chez Telma avec les années; cette expérience confère à Telma une assurance dans sa correction que Louise n'a pas, mais qu'elle espère acquérir. Enfin, les résultats permettant de décrire la dimension praxéologique ont permis de constater que chaque enseignante a une méthode de correction qui lui est propre, mais surtout que ce moment privilégié d'exercice du jugement professionnel est teinté des autres dimensions, et ce, selon les préoccupations propres à chaque enseignante.

Ces nuances dans la compréhension que Telma et Louise ont des critères dans leur parcours scolaire et professionnel ainsi que les facteurs d'influence déjà recensés (l'environnement, la fatigue, la relation avec l'élève) lors de l'évaluation font que le jugement professionnel des enseignantes s'appliquera différemment, et ce, bien que chacune croie être près de l'usage du Ministère, considéré comme la norme. Nous avons, en ce sens, pu constater un écart de 16 % entre le résultat de Telma (46 %) et celui de Louise (62 %) dans l'exercice de correction commentée, menant l'élève à l'échec dans la correction d'une des deux enseignantes. Cet écart nous permet de nous interroger sur le jugement professionnel des enseignantes et sur les lacunes qui ont pu les y mener.

Notre étude nous permet de constater que, comme Chartrand et Prince (2009) l'affirme, le *rapport à* est « l'idée d'une orientation ou disposition d'une personne à l'égard d'un objet » (p. 320). Ainsi, malgré les définitions similaires du jugement professionnel de Telma et de Louise, malgré le fait qu'elles travaillent avec la grille ministérielle pour l'évaluation formative du texte argumentatif et malgré leur désir d'objectivité, Telma et Louise, étant au cœur du concept, ont un rapport au

jugement professionnel qui leur est propre. Puisque chaque enseignant est doté de sa subjectivité qui n'est, selon Jeffrey (2009), jamais totalement exempte d'arbitraire, nous pourrions nous questionner sur le fait que *La Politique d'évaluation des apprentissages* demande de l'enseignant qu'il mette l'accent sur le jugement professionnel si celui-ci varie autant d'un enseignant à l'autre, comme il varie entre Telma et Louise.

Comme nous l'avons dénoté dans la problématique sociale, il semble que les ressources liées à l'évaluation de la compétence du savoir-écrire ne soient pas centralisées ni détaillées, et c'est la raison pour laquelle nous pourrions nous questionner sur les moyens de rendre les prescriptions ministérielles accessibles. Ainsi, il pourrait y avoir une plus grande cohérence entre les enseignants qui, régis par leur subjectivité et un ensemble de facteurs d'influence, pourraient avoir des visions variables comme nous avons pu le constater entre Telma et Louise. En raison de l'existence de l'épreuve unique du Ministère, qui exige que tous les enseignants travaillent dans une optique objective, rendre accessibles les ressources nécessaires à la compréhension approfondie et à l'application du jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire pourrait contribuer à atténuer la subjectivité.

Nous pourrions nous interroger sur les explications accompagnant les grilles fournies par le Ministère. Détaillées davantage, ces grilles permettraient peut-être aux enseignants d'avoir une meilleure compréhension des critères. Une conception (dimension idéale) du jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif plus près des normes ministérielles atténuerait possiblement un facteur subjectif, et par conséquent, permettrait une meilleure application du jugement professionnel en préparation à une épreuve unique ministérielle certificative. Finalement, nous pourrions remettre en question l'épreuve unique ministérielle corrigée par un correcteur du Ministère qui possède une tout autre subjectivité que l'enseignant ayant évalué le savoir-écrire de l'élève toute l'année selon ses propres conceptions de la compétence et de ses critères, selon ses

propres valeurs ou selon ses propres émotions. Ainsi, l'élève ayant reçu la formation au savoir-écrire d'un enseignant qui évaluerait de façon arbitraire pourrait se retrouver en situation d'échec lors de l'épreuve ministérielle évaluée par un correcteur ayant suivi une formation rigoureuse afin d'obtenir une évaluation objective.

Cette objectivité du correcteur du Ministère pourrait être positive en ce sens qu'elle ferait la preuve réelle de la compétence d'écriture de l'élève selon des normes préétablies. Elle permet d'assurer une uniformité d'évaluation pour tout le Québec. Mais dans cette optique, il serait peut-être préférable d'assurer une plus grande uniformité dans l'évaluation formative en contexte de classe, qui agit comme préparation à l'épreuve unique. Selon Scallon (2004),

La réussite de l'entreprise éducative dépend de la solidarité de plusieurs éléments. La formation et le perfectionnement des enseignants, le corpus de savoirs et de savoir-faire qui doivent être consolidés en évaluation, la recherche et le développement nécessaires pour réduire les zones grises et la diffusion des connaissances en interactivité sont les maillons d'une chaîne. Un seul point faible et c'est le succès de toute la démarche qui est compromise. (p. 330)

Ainsi, pour parvenir à renforcer les différents maillons, et tendre vers une plus grande objectivité, le Ministère pourrait offrir à tous les enseignants de FLM de 5^e secondaire la même formation suivie par les correcteurs de l'épreuve unique de même que le perfectionnement nécessaire, entre autres, lors de remaniements de la Politique. De cette façon, les enseignants donneraient peut-être aux élèves une formation et des évaluations formatives en accord avec les attentes ministérielles dans l'optique d'une épreuve unique certificative. De plus, un guide distinct et simplifié quant à l'évaluation du savoir écrire du texte argumentatif en 5^e secondaire et au jugement professionnel, regroupant les prescriptions ministérielles, pourrait peut-être réduire les écarts potentiellement générés par l'interprétation de la subjectivité de chaque enseignant.

2. LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'est penchée sur le rapport de deux enseignantes de 5^e secondaire au jugement professionnel sur le texte argumentatif dans l'optique d'une épreuve unique certificative, mais certaines limites dues à la méthodologie se posent.

D'abord, certaines lacunes dans la mise en place du volet correction de l'étude de cas ont pu altérer la correction de Telma et de Louise. En effet, nous n'avons pas pu fournir aux enseignantes la tâche d'écriture du texte qu'elles devaient corriger ni les textes préparatoires permettant à l'élève de construire son argumentation. À cause de ces manques, Telma et Louise n'ont pu aller valider leurs pensées ou répondre à leurs questions lorsque cela s'est avéré nécessaire pendant la correction. Ainsi, elles ont parfois dû supposer que l'élève répondait bien à la question posée dans la tâche, qu'il disait vrai, qu'une citation était exacte ou qu'un argument était juste parce qu'elles ne pouvaient aller valider ce qui était écrit avec la consigne d'écriture ou avec les textes préparatoires.

Ensuite, le contexte de notre étude et la méthode de pensée à voix haute étaient des facteurs de stress qui peuvent avoir influencé Telma et Louise. Notons d'abord que le contexte de l'étude peut avoir généré de la nervosité auprès des deux enseignantes. Ce phénomène nommé l'effet Hawthorne est désigné comme « l'influence, positive ou négative, qui résulte du sentiment de participer à une investigation » (Van Rillaer, 1980, p. 166). Pendant l'entrevue, Telma et Louise ont pu craindre notre jugement face à leurs réponses et à leurs commentaires sur la correction ou à leur méthode pendant la correction. La MPVH lors de la correction du texte a pu également être un élément perturbateur pour les enseignantes. Selon Falardeau, Pelletier et Pelletier (2014), la MPVH trouve des lacunes dans la difficulté que certaines personnes peuvent éprouver à verbaliser leurs pensées. L'étude qu'ils ont effectuée auprès de jeunes lecteurs de 14 à 17 ans a démontré que certains d'entre eux avaient trouvé l'exercice de verbalisation difficile. Dans notre étude multicas, la

concentration dans laquelle Telma et Louise se seraient normalement plongées était interrompue par l'obligation d'exprimer tous les commentaires et les questions qu'elles avaient, les émotions qui surgissaient, les jugements qu'elles portaient. Le fait de devoir faire plusieurs choses à la fois et la crainte d'être jugées a pu altérer la correction des deux enseignantes. L'entrevue en situation de recherche et le contexte artificiel de correction sont donc des éléments pouvant poser certaines limites, et peut-être modifier certains résultats.

L'échantillon limité à deux enseignantes ne nous permet pas d'approfondir nos hypothèses quant au rapport de l'enseignant au jugement professionnel. Pour que la recherche soit plus approfondie, il aurait été intéressant de faire plusieurs études de cas, regroupés par catégories (âge, sexe, nationalité, formation scolaire, expérience professionnelle, niveau de connaissance de la langue, etc.) qui auraient fourni de l'information sur les divers facteurs d'influence et permis d'atteindre une certaine saturation des données.

Notons également l'importance des facteurs extérieurs qui influent sur l'évaluation qu'un enseignant fera. Par exemple, selon le Ministère (Gouv. du Québec 2003), le bagage professionnel, soit l'expertise d'un enseignant, agira sur son évaluation. Laberge (1999) et Scallon (2004) ont d'ailleurs tous deux souligné l'impact de ces divers facteurs d'influence subjectifs. Nous croyons cependant que notre étude pose des bases pertinentes pour une recherche éventuelle, plus approfondie sur le sujet.

3. APPORTS À NOTRE PRATIQUE

Notre étude nous a permis de nous questionner sur notre pratique afin de l'améliorer. C'est pourquoi nous souhaitons définir notre rapport au jugement professionnel en tenant compte des apports de notre étude aux quatre dimensions du *rapport à*. D'abord, nous avons pu comprendre l'importance de lire et de comprendre

les prescriptions ministérielles afin d'avoir une idée claire des attentes du Ministère et ainsi être le plus près possible des normes. La base de la dimension idéale du rapport au jugement professionnel est de concevoir ce dernier en fonction de ses usages dans notre société, des prescriptions ministérielles ou de l'idée que nous pourrions nous faire des normes de l'évaluation du savoir-écrire. C'est pourquoi il nous semble nécessaire d'en approfondir les connaissances.

Ensuite, nous croyons en l'importance de nous renouveler constamment afin de ne pas nous enraciner au fil des années dans une vision et nous fermer aux changements. En effet, prenons l'exemple d'un enseignant qui, comme Telma, aurait 11 années d'expérience : il pourrait y avoir un danger que toutes ces années influencent son jugement parce que cet enseignant pourrait s'installer dans une façon de voir l'évaluation et avoir de la difficulté à changer sa perspective. Nous avons nous-même rencontré des enseignants qui, établis depuis des années dans la même routine, étaient réfractaires aux changements que le renouveau avait produits. C'est pourquoi il est, selon nous, essentiel que nous soyons toujours à l'affût des nouveautés afin de constamment mettre à jour nos conceptions et ainsi renouveler notre pratique. Nous souhaitons donc nous tenir informée des changements de la *Politique d'évaluation des apprentissages* en nous mettant à jour par les lectures des prescriptions ministérielles, mais aussi en participant à des colloques ou en suivant des formations offertes à propos de l'évaluation telle que la formation offerte par le Ministère en prévision de l'épreuve unique certificative.

Nous nous sommes également questionnée sur l'impact que la subjectivité, parfois arbitraire, pourrait avoir sur notre jugement professionnel. Les émotions telles que le doute, l'insécurité, la colère, qui définissent la dimension affective, sont, selon nous, inévitables. Par contre, nous souhaitons être à l'écoute de ces émotions afin d'éviter qu'elles régissent nos décisions ou teintent notre jugement, faisant place à la part d'arbitraire.

Finalement, nous avons pu réfléchir sur notre pratique en évaluation, soit sur la dimension praxéologique de notre *rapport à*. Nos études de cas nous ont permis d'observer les façons de travailler d'autres enseignants et de nous en approprier certaines pour nos prochaines évaluations. Nous adhérons particulièrement à la méthode d'évaluation de Telma qui, forte de son expérience, a développé une technique qui nous semble efficace. D'une part, nous croyons que le survol de plusieurs copies d'élèves avant même d'entamer la correction peut donner une vue d'ensemble des textes, permettre de cerner d'avance des erreurs ou incompréhensions possibles, de voir quelles seront les tendances, etc. De plus, cette méthode de correction nous permettrait de combler une valeur importante pour nous, faisant appel à la dimension axiologique, soit l'équité puisque cette approche nous permettrait de nous faire une idée générale et uniforme, avant la correction. D'autre part, nous souhaitons développer le travail d'équipe en évaluation. Le travail en dyade ou en équipe disciplinaire est un moyen de valider notre compréhension des critères, mais également d'en avoir une vision plus claire et approfondie. S'inscrivant également dans la dimension axiologique, la valeur accordée au travail d'équipe permet d'atténuer des facteurs subjectifs pouvant être arbitraires parce qu'un travail métacognitif se fait grâce aux discussions que des rencontres entre collègues pourraient générer. En somme, grâce à notre étude, nous avons pris conscience que la recherche de l'objectivité pure est vaine parce que, par définition, le jugement implique la subjectivité. Nous avons également réalisé que la subjectivité dénuée de facteurs d'influence arbitraires est illusoire. Compte tenu de cette subjectivité, notre rapport au jugement professionnel prend un autre sens. Connaissant maintenant les quatre dimensions de ce *rapport à* (idéelle, axiologique, affective et praxéologique) et les relations qui les unissent, nous serons certainement plus à l'affût des conceptions, valeurs, émotions qui pourraient interférer dans notre pratique, et puisque nous connaissons davantage la manière dont la subjectivité se manifeste, nous tenterons du mieux que nous pourrons de l'atténuer.

CONCLUSION

Notre intérêt pour la subjectivité dans l'évaluation du savoir-écrire nous a conduit graduellement vers le jugement professionnel, puis vers le *rapport à*, deux concepts qui ne nous sont pas apparus d'emblée. Dans cette ère du renouveau où évaluation et jugement professionnel vont de pair, nous avons choisi d'orienter notre étude en ce sens. C'est ainsi que nous avons choisi d'effectuer deux études de cas afin de nous aider à connaître le rapport au jugement professionnel d'enseignants dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en 5^e secondaire.

La problématique sociale de notre essai a révélé que depuis la réforme en éducation du début des années 2000, le renouveau pédagogique, le Ministère souhaite faire du jugement professionnel le cœur de l'évaluation des apprentissages de l'École québécoise. La Politique d'évaluation a subi certains changements, en prenant, entre autres, une nouvelle tangente nécessitant de l'enseignant qu'il mobilise ses ressources et qu'il utilise les divers outils proposés par le Ministère afin de comprendre tout ce qu'implique l'évaluation dans l'approche par compétences, notamment l'importance d'utiliser son jugement professionnel.

La Politique d'évaluation des apprentissages (2003), *le Programme de formation de l'école québécoise* (2008), *le Programme de formation de français, langue d'enseignement* (2009) et *le Guide de préparation à l'épreuve unique* (2016) sont les outils qui nous ont fourni l'information nécessaire sur les attentes du Ministère quant au jugement professionnel d'enseignants de 5^e secondaire dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif sur lequel nous nous sommes penchée. Chacun mentionne l'importance que l'enseignant utilise le jugement professionnel sans toutefois préciser l'utilisation qui doit en être faite. L'enseignant doit donc utiliser son jugement professionnel dans l'évaluation, mais à la lumière d'outils qui n'abordent ce dernier qu'en surface.

La problématique scientifique a démontré que la notion de jugement professionnel était présente dans certains écrits, dont celui de Scallon (2004) ou celui de Laberge et Rozehnal (2016), qui abordent la notion de l'inévitable subjectivité du jugement dans l'évaluation. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons également recensé les travaux portant sur la subjectivité dans l'évaluation qui, sans traiter du jugement professionnel lui-même, abordent l'évaluation et la subjectivité qui en découle. La recension des écrits sur les thèmes du jugement professionnel et de la subjectivité dans l'évaluation amène des pistes de réflexion quant à la manière d'objectiver l'évaluation, mais ne nous permet pas de déterminer de façon précise la place qu'occupe le jugement professionnel chez les enseignants de 5^e secondaire dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif.

Dans le cadre théorique, nous avons présenté la notion de *rapport à* et de rapport à l'écrit (RÉ), tous deux de Chartrand et Prince (2009). Nous avons ainsi pu définir que le *rapport à* est le lien qui unit un sujet à un objet, concept que nous avons pu appliquer à notre étude en analysant le lien qui unit l'enseignant au jugement professionnel. Pour nous aider à comprendre ce lien, nous avons décrit les quatre dimensions du *rapport à*, aussi proposées par Chartrand et Prince (2009). Tout d'abord, les conceptions qu'un enseignant pourrait avoir du jugement professionnel caractérisent la dimension idéale : c'est ce qui est important pour un enseignant, ses valeurs morales, et ce, en regard des normes ministérielles qui nous permettent de relever les éléments de la dimension axiologique. Ensuite, la dimension affective est celle des émotions qui régissent certaines actions dans l'évaluation.

Finalement, la pratique du jugement professionnel sera traversée des trois autres dimensions et est au cœur de la dimension praxéologique. Le *rapport à* et les quatre dimensions étant étroitement liés à l'individu, nous ne pouvions exclure la notion de la subjectivité, laquelle définit l'humain et le jugement professionnel qu'il portera, entre autres, lors de l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif de 5^e secondaire qui faisait l'objet de notre étude. C'est grâce à ce cadre théorique que nous

avons pu en apprendre davantage sur Telma et Louise, les deux enseignantes de 5^e secondaire ayant accepté de se prêter à notre étude. L'expérience s'est appuyée sur une entrevue semi-dirigée ainsi que sur la correction d'un texte d'élève, au cours de laquelle les enseignantes ont dû utiliser la méthode de pensée à voix haute afin que nous puissions colliger le plus de données possible sur les différentes dimensions de leur rapport au jugement professionnel.

Grâce au verbatim des entrevues et du volet correction, nous avons pu analyser les données recueillies par la thématisation, qui nous a permis de catégoriser les éléments relevant de chacune des quatre dimensions du *rapport à*. Ainsi, nous avons pu voir que Telma et Louise ont des conceptions du jugement professionnel similaires, mais qu'elles ne s'appliquent pas, en pratique, de la même façon. Nous avons également pu relever que le doute quant à l'équité de l'évaluation est présent chez les deux participantes. Leur niveau d'expérience différent et leur aisance en tant qu'évaluatrices ne sont que quelques facteurs ayant une influence sur ces résultats. En effet, nous avons pu constater que la subjectivité, en tant qu'élément déterminant chaque individu, est inévitable.

Malgré les limites de notre étude – l'absence de la tâche d'écriture et des textes préparatoires; l'effet Hawthorne pouvant être généré par le contexte de la MPVH; le fait de faire plusieurs choses à la fois, soit corriger et exprimer sa pensée à voix haute; l'échantillon limité à deux participantes – nous avons pu mettre en lumière le rapport au jugement professionnel de Telma et de Louise. Ce jugement doit, selon le Ministère, être objectif et se placer au cœur de l'évaluation de l'enseignant. Il est clairement défini, mais n'est pas appliqué avec autant de rigueur que le Ministère le demande. Nous avons en effet pu constater que l'enseignant, de 5^e secondaire, de surcroît, ne peut appliquer son jugement professionnel selon les demandes du Ministère à cause de l'épreuve unique certificative évaluée par des correcteurs du Ministère.

Notre étude nous aura permis de nous questionner sur notre propre jugement professionnel et de remettre en perspective la subjectivité que nous avons tant souhaité éliminer. Grâce aux dimensions du *rapport à*, il nous est maintenant plus aisé de décrire notre propre rapport au jugement professionnel et de reconnaître les sources de notre subjectivité afin de l'atténuer, sans toutefois vouloir complètement se défaire de ce qui nous caractérise en tant qu'individu. Selon nous, le jugement professionnel doit être au cœur de l'évaluation, il doit considérer l'élève et son parcours, et l'enseignant doit le faire en objectivant sa subjectivité, soit avec la plus grande rigueur possible. C'est pourquoi nous croyons que tant le Ministère que l'enseignant ont un rôle primordial à jouer.

D'abord, le Ministère devrait, selon nous, s'interroger sur l'accessibilité des prescriptions et leur centralisation. De plus, en tant qu'acteurs du domaine de l'éducation, nous devrions nous interroger sur la pertinence d'une épreuve unique certificative qui est une façon d'uniformiser l'évaluation ou nous questionner sur notre façon d'aborder l'évaluation formative du texte argumentatif en contexte de classe. Nous croyons finalement que l'enseignant a une grande responsabilité puisque l'évaluation est l'élément déterminant de la réussite d'un élève. Son jugement professionnel se doit donc d'être des plus rigoureux. Ainsi, l'enseignant doit constamment être à l'affût des changements au sein de *la Politique d'évaluation des apprentissages* et il doit avoir le désir sincère de toujours remettre sa pratique en question, et subséquemment, être en constante évolution vers un jugement professionnel transparent et rigoureux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23). Namur : Presse universitaire de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratique*, 113/114 (n.p.).
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de communication*, 13, 99-114. Document téléaccessible à l'adresse <<http://edc.revues.org/2773>>. Consulté le 23 février 2016.
- Bélair, L.M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/1024932ar>>. Consulté le 3 novembre 2015.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Couturier, Y. (2000). L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 137-152. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/000010ar>>. Consulté le 17 décembre 2015.

- Di Lalla, J. (2011). *L'objectivité dans l'évaluation des dissertations littéraires au collégial*. Essai de maîtrise en didactique, Université Laval, Québec.
- Durand, M.-J. (2009). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6^e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels*. Rapport 2009-PE-130991. Montréal : Université de Montréal.
- Durand, M.-J. (2010). Documenter le jugement des enseignants en langue seconde au 3^e cycle du primaire au Québec dans le cadre du bilan des apprentissages de fin de cycle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 129-150. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/1000034ar>>. Consulté le 26 avril 2016.
- Falardeau, É. Pelletier, C. et Pelletier, D. (2014). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation et didactique*, 8(3), 43-54. Document téléaccessible à l'adresse <http://media.wix.com/ugd/2facca_532270e0428c4de48b1b54a00fcf1d58.pdf>. Consulté le 3 février 2015.
- Gérard, F.M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bief.be/enseignement/publication/SubjEval.html>>. Consulté le 11 novembre 2015.
- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés*. Mémoire de maîtrise en didactique du français, Université Laval, Québec.
- Gingras, F.-P. (2003). La théorie et le sens de la recherche. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale — De la problématique à la collecte de données*. Extrait (p. 103-107). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://feepeq.com/wp/wp-content/uploads/2016/01/PolitiqueEvaluationApprentissages.pdf>>. Consulté le 26 juillet 2016.
- Gouvernement du Québec (2005). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit le changement*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/452755.pdf>>. Consulté le 12 avril 2016.

- Gouvernement du Québec (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2^e cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf>. Consulté le 14 avril 2016.
- Gouvernement du Québec (2009). *Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf>. Consulté le 14 avril 2016.
- Gouvernement du Québec (2015). *Épreuve unique. Document d'information — Juin 2016 — Juillet 2016 — Janvier 2017*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2016-17.pdf>. Consulté le 24 avril 2016.
- Gouvernement du Québec (2016). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/statistiques-de-leducation/>>. Consulté le 11 juillet 2016.
- Jeffrey, D. (2009). L'éthique dans l'évaluation scolaire. *Formation et Profession*, 16(1), 47-49. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.crifpe.ca/formationprofessions/index/32>>. Consulté le 25 juillet 2016.
- Krysinsky, W. (1989) Subjectum comparationis : les incidences du sujet dans le discours. In M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema et E. Kushner (dir.), *Théorie littéraire* (p. 235-248). Paris : Presses universitaires de France.
- Laberge, A. et Rozhenal, V. (2016). Le jugement professionnel en évaluation des apprentissages. *Association canadienne d'éducation*, 56(2), (n.p.). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/le-jugement-professionnel-en-%C3%A9valuation-des-apprentissages>>. Consulté le 25 mai 2016.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/301279ar>>. Consulté le 17 décembre 2015.
- Miles, M. et Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Morin, D., Murphy, K.R. et Larocque, A. (1999). La relation entre le contexte de l'évaluation du rendement et l'indulgence de l'évaluateur. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 54(4), 694-726. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/051269ar>>. Consulté le 17 décembre 2015.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/1024962ar>>. Consulté le 12 novembre 2015.
- N. Roy, S., (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale, 4^e édition : De la problématique à la collecte de données* (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, A. (1979). Besoin d'une approche systémique en évaluation. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 271-279. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/900108ar>>. Consulté le 4 novembre 2015.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS. La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain*, (n.p.). Document téléaccessible à l'adresse <<http://sociologies.revues.org/3557>>. Consulté le 4 août 2016.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand-Colin.
- Roberge, J. (1999). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, (23), 25-51. Document téléaccessible à l'adresse <http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Roberge_V2F.pdf>. Consulté le 22 octobre 2015.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, 4^e édition : De la problématique à la collecte de données* (p. 294-316). Québec : Presse universitaire du Québec. (1^{re} éd. 1984)
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Van Rillaer, J. (1980). *Les illusions de la psychanalyse*. Bruxelles : Éditions Mardaga.

ANNEXE A – GRILLE D'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF (LETTRE OUVERTE)

GRILLE D'ÉVALUATION 2015-2016
5^e SECONDAIRE

Nom de l'élève : _____

Groupe : _____

Écrire des textes variés – Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations					
CRITÈRES	A MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE MARQUÉE	B MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE ASSURÉE	C MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE ACCEPTABLE	D MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE PEU DÉVELOPPÉE	E MANIFESTATION D'UNE COMPÉTENCE TRÈS PEU DÉVELOPPÉE
1. Adaptation à la situation de communication (30 %)	Tient compte de tous les éléments de la tâche ¹ : • en recourant à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon approfondie et personnalisée ² ; • en utilisant des moyens ³ efficaces et variés pour adopter et maintenir un point de vue.	Tient compte de tous les éléments de la tâche : • en recourant à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon généralement approfondie; • en utilisant des moyens efficaces pour adopter et maintenir un point de vue.	Tient compte de la plupart des éléments de la tâche : • en recourant généralement à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon acceptable; • en utilisant des moyens satisfaisants pour adopter et maintenir un point de vue.	Tient compte de certains éléments de la tâche : • en recourant à des arguments peu pertinents ou contradictoires pour défendre sa thèse ou en développant des arguments de façon très sommaire; • en utilisant certains moyens pour adopter et maintenir un point de vue.	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche.
2. Cohérence du texte (20 %)	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité de façon judicieuse au moyen de substituts ⁴ variés et appropriés ET Fait progresser ses propos en établissant des liens étroits.	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité au moyen de substituts variés et appropriés ET Fait progresser ses propos en établissant des liens logiques.	Organise son texte de façon appropriée, malgré des maladresses ET Établit la continuité au moyen de substituts généralement appropriés ET Fait généralement progresser ses propos, malgré des maladresses.	Organise son texte de façon appropriée, malgré des maladresses ET Établit la continuité au moyen de substituts souvent imprécis ou inappropriés ET Fait peu progresser ses propos ou le fait de façon inadéquate.	Présente ses propos sans les organiser ni les lier.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage. (0 erreur ⁵)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de rares erreurs. (1-2 erreurs)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs. (3-4 erreurs)	Utilise des expressions ou des mots généralement conformes à la norme et à l'usage. (5-6 erreurs)	Utilise plusieurs expressions ou mots incorrects. (7 erreurs et plus)
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées (25 %)	Construit et ponctue correctement ses phrases sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu. (0 à 4 erreurs ⁵)	Construit et ponctue ses phrases en faisant peu d'erreurs. (5 à 9 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte. (10 à 14 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes. (15 à 17 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases en respectant rarement les normes. (18 erreurs et +)
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)	Orthographe ses mots sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu. (0 à 4 erreurs ⁵)	Orthographe ses mots en faisant peu d'erreurs. (5 à 9 erreurs)	Orthographe ses mots de façon généralement correcte. (10 à 14 erreurs)	Orthographe ses mots en faisant de nombreuses erreurs. (15 à 18 erreurs)	Orthographe ses mots en faisant de très nombreuses erreurs. (19 erreurs et +)

1. L'élève tient compte de la question à traiter, du destinataire, du genre de texte et du nombre de mots demandé.

2. La personnalisation renvoie aux repères culturels et aux procédés d'écriture utilisés par l'élève (programme d'études, p. 58).

3. Les moyens sont des marques de modalité (vocabulaire connoté, auxiliaires de modalité, différents types et constructions de phrases, figures de style, etc.) utilisées pour exprimer l'attitude de l'élève par rapport à ses propos ainsi que son attitude par rapport au destinataire (programme d'études, p. 112-113).

4. Les substituts (synonymes, termes synthétiques, périphrases, termes indiquant une relation de tout à partie, etc.) sont utilisés pour assurer la continuité (programme d'études, p. 115-116). La variété du vocabulaire lié à la reprise de l'information est prise en compte dans ce critère.

5. Ces nombres d'erreurs sont présentés comme des points de repère pour l'évaluation formelle d'un texte de 500 mots, rédigé dans un temps limité et avec des ressources restreintes. L'évaluation de ce critère devrait faire appel, comme celle des autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas se réduire au simple comptage des erreurs, mais prendre en compte leur nature, leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

ANNEXE B – FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS ET PROJETS ÉTUDIANTS DANS LE CADRE DE COURS

RESPONSABLES DU PROJET

Étudiante

Josée Di Lalla

Numéro de téléphone : [REDACTED]

Courriel : [REDACTED]

Programme d'études : Maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire

Activité pédagogique : PRS802 – Essai

Enseignante responsable de l'activité

Julie Babin, Ph.D.

Chargée de cours et professionnelle de recherche — Faculté d'éducation

Numéro de téléphone : [REDACTED]

Courriel : [REDACTED]

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

Titre du projet : *Le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en français, langue maternelle : des cas d'enseignants de 5^e secondaire*

* Pour éviter la confusion avec l'acronyme généralement en usage pour le français, langue étrangère (FLE), nous avons fait le choix de recourir à l'appellation français, langue maternelle (FLM).

Résumé du projet : Depuis l'avènement du renouveau pédagogique au début des années 2000, plusieurs changements ont été effectués dans le milieu de l'éducation. *La Politique d'évaluation des apprentissages* n'y échappe pas. Elle souhaite mettre davantage l'accent sur le jugement professionnel de l'enseignant et insiste sur le fait qu'il doit orienter les pratiques évaluatives des enseignants. Mais qu'est-ce que le jugement professionnel? Qu'est-ce que les enseignants en connaissent et quel est leur rapport à celui-ci? Nous nous sommes penchée sur ces questions, et nos recherches démontrent que la notion de jugement professionnel n'est que très peu présente dans certaines prescriptions ministérielles. Ainsi, il peut être difficile pour les enseignants de savoir exactement comment doit être appliqué

le jugement professionnel subjectif, parfois arbitraire, et s'il peut garantir une préparation uniforme à une épreuve ministérielle unique certificative. Puisque nous ne connaissons pas la place qu'y occupe le jugement professionnel, nous nous intéresserons davantage à la pratique d'évaluation d'enseignants de 5^e secondaire qui doivent évaluer la compétence d'écriture en français, langue d'enseignement selon les exigences ministérielles dans l'optique de préparer les élèves à une épreuve unique de fin de cycle du Ministère et nous tenterons, par la description des dimensions du *rapport à* (idéelle, praxéologique, axiologique et affective), de comprendre comment s'exerce le jugement professionnel et d'en déterminer la place dans l'évaluation chez certains enseignants de français, langue maternelle.

ASPECTS ÉTHIQUES (Équilibre entre les risques et les bénéfices)

Nature et durée de la participation : L'étude de cas se déroulera en deux temps afin de minimiser le facteur de fatigue. Nous estimons la durée du 1^{er} bloc, soit l'entrevue, à environ 60 à 90 minutes. Le temps variera selon la longueur des réponses. Nous estimons la durée du 2^e bloc, soit la période de correction et de la méthode de pensée à voix haute, à environ 60 minutes.

Risques encourus par la participation : Outre le temps consacré à l'entrevue et à la correction, les participants ne courent aucun risque à participer à cette étude.

Bienfaits retirés par la participation : Les participants à cette étude retireront le bienfait de savoir qu'ils ont contribué à la compréhension du concept de jugement professionnel, ce qui éclairera certainement leur propre application de ce dernier dans leur pratique de l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif.

Retrait de la participation : Puisque la participation au présent projet de recherche est entièrement volontaire, vous êtes totalement libre de refuser d'y participer. En répondant positivement aux deux questions à la fin de ce formulaire, vous acceptez de participer à la recherche, mais il vous est possible de vous retirer en tout temps pendant le processus.

Confidentialité des données : Les enregistrements audio qui seront faits lors de l’entrevue et de la correction ne seront écoutés par personne d’autre que la chercheuse principale et potentiellement sa direction de maîtrise et seront détruits immédiatement après le dépôt de l’essai. Pendant l’étude, ils seront conservés dans l’ordinateur de la chercheuse principale, ordinateur protégé par un mot de passe. Aucun verbatim ne sera fait⁷, ce qui permettra également de protéger les réponses des participants. De plus, en aucun temps, le nom des participants ne sera révélé. Ils seront plutôt identifiés comme Telma et Louise. Les résultats seront ensuite compilés, analysés et comparés par mots clés dans des fiches d’observation d’où découleront enfin une discussion et des pistes de réflexion sur le sujet de l’étude.

Déontologie du projet de recherche : Si vous avez des questions, vous pouvez me joindre à l’adresse courriel : [REDACTED]. Pour toute autre question ou demande d’informations concernant les règles éthiques des essais et projets étudiants dans le cadre d’un cours ou pour formuler une plainte ou des commentaires à propos de ce projet de recherche, de votre participation ou sur tout autre aspect qui vous préoccupe, n’hésitez pas à contacter le Comité d’éthique à la recherche de la faculté de l’Éducation et sciences sociales de l’Université de Sherbrooke à l’adresse courriel : [REDACTED].

⁷ La méthodologie a été modifiée après avoir fait signer le formulaire de consentement aux participantes. Des verbatims ont été effectués afin de faciliter l’analyse de l’entrevue et de la MPVH de la correction du texte d’élève. Les verbatims, tout comme les fichiers audio, seront détruits à la fin de l’étude afin de préserver l’anonymat des participantes.

CONSENTEMENT

1. Je reconnais avoir lu le présent formulaire et je comprends l'information qui m'a été communiquée pour que je puisse donner un consentement libre et éclairé. Je comprends que ma participation à cette étude est entièrement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps.

Oui : _____ Non : _____


2. Je consens volontairement à participer à cette étude.

Oui : _____ Non : _____

Signature

Date

ANNEXE C – GUIDE D'ENTRETIEN - ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

 UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	Maitrise qualifiante enseignement au secondaire
<i>Le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en français, langue d'enseignement : des cas d'enseignants de 5^e secondaire</i>	
Numéro du participant :	
Le jugement professionnel	
Q1 : Définissez ce qu'est selon vous le jugement professionnel.	
Q2 : Croyez-vous que le jugement professionnel est le même d'un enseignant à l'autre? Pourquoi?	
Q3 : Définissez le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en 5 ^e secondaire.	
Dimension idéelle	
Q1 : Quelle est votre conception d'un « bon » texte argumentatif de 5 ^e secondaire pour vous?	
Q2 : Pour vous, que signifie chacun des critères suivants : <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptation à la situation de communication 2. Cohérence du texte 3. Utilisation d'un vocabulaire approprié 4. Construction des phrases et ponctuation appropriées 5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale 	

Dimension praxéologique
<p>Q1 : Privilégiez-vous une méthode de correction?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quand vous vous installez avec une/des piles de textes argumentatifs à corriger, comment procédez-vous? 2. Parlez-moi de votre façon de faire. Placez-vous les copies selon un ordre particulier dans la pile? 3. Corrigez-vous tous les critères à la fois? 4. Combien de lectures faites-vous?
<p>Q2 : Comment annotez-vous un texte d'élève?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles traces laissez-vous sur un texte d'élève (codes, commentaires, etc.)? Pourquoi? 2. Y a-t-il une différence entre les annotations sur un texte d'élève fort ou faible? Si oui, laquelle?
<p>Q3 : Considérant l'aboutissement qu'est l'épreuve unique du Ministère, traitez-vous l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif d'un élève de 5^e secondaire de la même façon que vous traiteriez un autre type de texte? Pourquoi?</p>
<p>Q4 : Utilisez-vous la grille de correction du Ministère pendant l'année? Si oui comment ? Sinon, pourquoi? Quelle autre grille utilisez-vous à la place?</p>
<p>Q5 : Utilisez-vous du matériel particulier (crayons de couleurs différentes, papiers autocollants, etc.)? Quelle est leur utilité?</p>
<p>Q6 : Quel environnement de travail privilégiez-vous? Pourquoi?</p>

Dimension axiologique
Q1 : Comment décririez-vous une « bonne » évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif?
Q2 : Admirez-vous la façon de corriger d'un collègue? Pourquoi?
Q3 : Sur le plan moral, que définiriez-vous comme bien ou mal de faire dans l'évaluation du savoir-écrire?
Q4 : Vous arrive-t-il de douter de votre façon de corriger? Si oui, pourquoi?
Dimension affective
Q1 : Aimez-vous l'acte d'évaluer? Pourquoi?
Q2 : Considérez-vous être un bon correcteur? Quel sentiment cette question génère-t-elle en vous (fierté, anxiété, doute, etc.)? Pourquoi?
Q3 Pensez-vous que vos émotions influencent votre façon de corriger? Ex. : si vous êtes de mauvaise humeur ou que vous avez passé une mauvaise journée. Pourquoi?
Q4 : Comment vous sentez-vous face à un texte d'un élève en difficulté qui ne semble pas s'améliorer d'un texte à l'autre?
Q5 : Lorsque vous pensez à l'exercice de votre jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif, quel sentiment surgit?
Q6 : Comment vous sentez-vous face à l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en sachant que l'aboutissement sera l'épreuve unique du Ministère?

ANNEXE D – TEXTE D'ÉLÈVE

Nom :		Date : 28 janvier 2016
Groupe :		
Nombre de mots :	515 mots	

Titre

le secondaire et ses questionnements

	S	P	O	G
Au secondaire, nous avons tous lu de bons et mauvais romans. Ils se font de plus en plus rare les jeunes lecteurs et j'ai une question pour vous, lecteurs du Pouvoir des mots: Devrions-nous créer un corpus littéraire pour les élèves du secondaire? De mon côté, je suis contre, car le ministère ne sait pas à qui il s'adresse et quel effet cela a sur la réussite des jeunes. Laissez moi, lecteurs, vous expliquer mon point de vue plus en détail.				
Premièrement, nous nous devons de se demander: à qui s'adresse-t-on? Bien évidemment les goûts des jeunes de 12 à 17 ans changent d'années en années. Le vieux québécois n'intéresse plus les				

	S	P	O	G
élèves d'aujourd'hui depuis qu'ils connaissent				
Amos Daragon, Twilight et Hunger Games. Les				
livres ayant un vocabulaire recherché et des				
phrases trop longues n'attirent pas les jeunes.				
Si ce n'ai pas de la lecture pour le plaisir,				
ils veulent des romans courts et simples. « Peu importe				
l'œuvre qu'on choisit, c'est dans la façon de la				
traiter qu'on va piquer la curiosité d'un élève. »				
forcément, Suzanne Richard, didacticienne de la lecture				
au secondaire n'a pas tort, mais si le livre est				
mauvais, malgré la fascinante introduction à celui-ci,				
les élèves n'embargueront pas.				
Deuxièmement, quand un jeune n'éprouve pas la				
chance de réussir, il décroche. Vous comme moi,				
chers lecteurs, devez avouer qu'il y a au moins				
un livre dont vous n'avez pas achever votre				
lecture durant le secondaire. Naturellement, la basse				
note vient avec. D'après moi, ce genre d'événement				
risque d'arriver beaucoup plus fréquemment si le				


	S	P	O	G
ministère imposait une liste d'œuvres obligatoires.				
Ce n'est pas facile de trouver le roman qui va plaire.				
Les jeunes recherchent un roman qui bouleverse,				
charge d'émotions et ne doit pas venir d'une				
autre époque. Si les élèves ne comprennent pas,				
ils ne réussiront pas. « En tout honnêteté, c'était				
tellement rock and roll dans ma classe que j'en ai				
fait lire que quatre romans. » assume Marie Poulin,				
enseignante de français en deuxième secondaire. Le				
Le ministère de l'éducation recommande la lecture				
de cinq œuvres narratives (contes, romans, nouvelles...)				
par année. Au troisième, quatrième et cinquième				
secondaire s'ajoute cinq autres œuvres comme				
des chansons, poèmes et pièces de théâtre. De plus,				
la moitié de ces œuvres doivent être québécoises.				
Beaucoup trop d'œuvres pour des élèves qui ont				
d'autres travaux et un travail à temps partiel.				
Où trouveront-ils le temps de lire des romans				
qui ne les intéressent aucunement ? Le manque				
de temps et d'intérêts n'apporteront jamais de				

ANNEXE E – TABLEAU DE CORRESPONDANCE

TABLEAU DE CORRESPONDANCE

	A				B				C				D				E			
Critère 1 (30 %)	30				24				20				15				6			
Critère 2 (20 %)	20				16				13				10				4			
Critère 3 (5 %)																				
Nombre d'erreurs	0				1-2				3-4				5-6				> 6			
Points	5				4				3				2				1			
Critère 4 (25 %)																				
Nombre d'erreurs	0	1-2	3	4	5-6	7-8	9	10-11	12	13	14	15	16	17	18-19	20	21	> 21		
Points	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	12	10	7	4	1	0		
Critère 5 (20 %)																				
Nombre d'erreurs	0	1-2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15	16	17	18	19	20	21	> 21			
Points	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	6	4	1	0			

**ANNEXE F – CONSIGNES POUR LA CORRECTION D’UN TEXTE D’ÉLÈVE ET
MÉTHODE DE PENSÉE À VOIX HAUTE (MPVH)**

 UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	Maitrise qualifiante enseignement au secondaire
<i>Le jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en français, langue d'enseignement : des cas d'enseignants de 5^e secondaire</i>	
<p style="text-align: center;">Consignes — Correction d'un texte d'élève</p> <p>1) À partir de la grille d'évaluation du texte argumentatif du Ministère (en annexe A), et selon votre expertise (votre connaissance du texte argumentatif, votre compréhension des critères d'évaluation de la grille, votre méthode de correction), faites la correction du texte d'un élève de 5^e secondaire ci-joint.</p> <p style="text-align: center;">Consignes — Méthode de pensée à voix haute</p> <p>2) Pendant la correction, exprimez à voix haute tout ce à quoi vous pensez : soyez le plus précis possible dans vos commentaires :</p> <ul style="list-style-type: none">• Émotions qui pourraient surgir : surprise, déception, colère, doute (expliquez);• Questionnement quant à votre façon d'évaluer le texte argumentatif;• Questionnement quant à votre compréhension des critères;• Questionnement quant à la justesse de votre correction;• Questionnement quant à l'utilisation de certains codes;• Questionnement quant à la rédaction des commentaires;• Questionnement quant à la justesse de votre jugement;• Compréhension ou incompréhension;• etc.	

3) Si vous cessez de penser à voix haute, je vous relancerai doucement avec des demandes brèves comme :

- Continuez de penser à voix haute.
- Continuez de parler.

4) Si je sens des hésitations et des moments de réflexion, je vous inciterai à parler avec des questions comme :

- À quoi pensez-vous en ce moment?

Je resterai silencieuse à vos côtés en tant qu'observatrice. La période de correction et de pensée à voix haute sera enregistrée. Ma présence et l'enregistrement sont deux facteurs qui peuvent vous rendre nerveuse. N'hésitez pas à exprimer votre nervosité. Tâchez d'être détendue. Il ne s'agit pas de juger votre méthode de travail.

ANNEXE G – ANALYSE DES ÉTUDES DE CAS : CONSIGNES ET DÉFINITIONS DES QUATRE DIMENSIONS DU *RAPPORT À*

CONSIGNES

Dans le texte suivant, selon les définitions des quatre dimensions du *Rapport à*, classez à l'aide de la légende de couleurs ci-dessous, les sections de textes, les phrases, les mots que vous croyez leur appartenir.

DÉFINITIONS

Dimension affective

Question à se poser : Est-ce que ça me renseigne sur les émotions de l'enseignant par rapport au jugement professionnel?

- Chez l'enseignant, la dimension affective, c'est tout ce qui concerne les émotions.
- Les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant le jugement professionnel;
- L'investissement affectif du sujet face au jugement professionnel;
- L'investissement du sujet par rapport à l'objet.
- La force de l'investissement, soit l'intensité (forte, moyenne ou faible), positive ou négative, avec laquelle le sujet s'investit dans la tâche.
 - Ex. : Il pourrait s'agir de l'émotion provenant de divers facteurs tels que les liens que l'enseignant entretient avec l'élève, avec les critères ou avec la correction en soi. Ainsi, un enseignant affectionnant particulièrement la langue pourrait privilégier les critères linguistiques aux autres critères; celui n'aimant pas l'acte d'évaluation pourrait négliger la tâche de correction. Le rapport affectif que l'enseignant entretient avec l'évaluation et les facteurs d'influence pourraient avoir un impact sur la force de l'investissement de l'enseignant par rapport à la tâche.

*La dimension affective nous renseigne sur la subjectivité de l'enseignant. Cette dernière est donc toujours en toile de fond.

Dimension axiologique

Question à se poser : Est-ce que ça me renseigne sur la valeur que l'enseignant accorde au jugement professionnel?

Ex. : Ah! Ça, c'est vraiment important pour moi de corriger ça...

La dimension axiologique décrit les valeurs que le sujet accorde au jugement professionnel sous un angle philosophique, moral, ce qui est bien ou mal, juste ou injuste.

- On pense, entre autres, à l'aspect arbitraire dans le jugement professionnel qui est une considération éthique importante en évaluation;
- Il faut donc se demander ce qui provient des valeurs propres à l'enseignant ou de la norme en évaluation.
- Se demander sur quelles valeurs propres à l'enseignant en matière d'évaluation le jugement professionnel se construit, ce qui fait appel à l'aspect plus arbitraire de la subjectivité;
- Se demander si le jugement professionnel se bâtit sur les politiques d'évaluation du Ministère.
 - Ex. : L'enseignant doutant de son jugement professionnel pourrait ainsi valider, auprès de collègues, si son interprétation des critères relève de ses valeurs ou si ceux-ci sont perçus de la même façon par chacun.

*Il faut noter qu'une part d'arbitraire est inévitable.

- L'enseignant pourrait se questionner sur la part d'arbitraire dans sa subjectivité. Ainsi, il peut, dans certains commentaires :
 - prendre conscience de la part d'arbitraire qui l'habite;
 - remettre sa pratique évaluative en question;
 - « réviser [ses] modes et stratégies d'évaluation » (*Ibid.*, p. 49) afin qu'ils soient continuellement améliorés;
 - faire appel à son jugement professionnel tout en mettant l'accent sur ce qu'il considère bien ou non de faire dans l'évaluation du savoir-écrire en regard des prescriptions ministérielles et de se questionner sur la part d'arbitraire qui pourrait être présente.

Dimension idéelle

Question à se poser : Est-ce que ça me renseigne sur l'idéal que se fait l'enseignant du jugement professionnel?

- La dimension idéelle c'est l'idée que l'enseignant se fait de l'exercice du jugement professionnel dans l'évaluation.
- Les représentations que le sujet se fait de la place du jugement professionnel dans la société, de ses usages, de ses fonctions dans l'apprentissage en général;
- Ce que l'enseignant croit que le jugement professionnel devrait être en fonction de l'idée qu'il se fait de ce dernier.

Dimension praxéologique

Question à se poser : Est-ce que ça me renseigne sur la façon dont l'enseignant exerce son jugement professionnel?

- La dimension praxéologique permet d'observer les pratiques d'évaluation de textes de l'enseignant :
- Les outils qu'il utilise (texte, grille d'évaluation, etc.);
- Les traces (annotations, codes, etc.) qu'il laisse sur le texte de l'élève;
- Les traces (annotations, codes, etc.) qu'il laisse sur la grille d'évaluation en fonction du type de texte (argumentatif).